

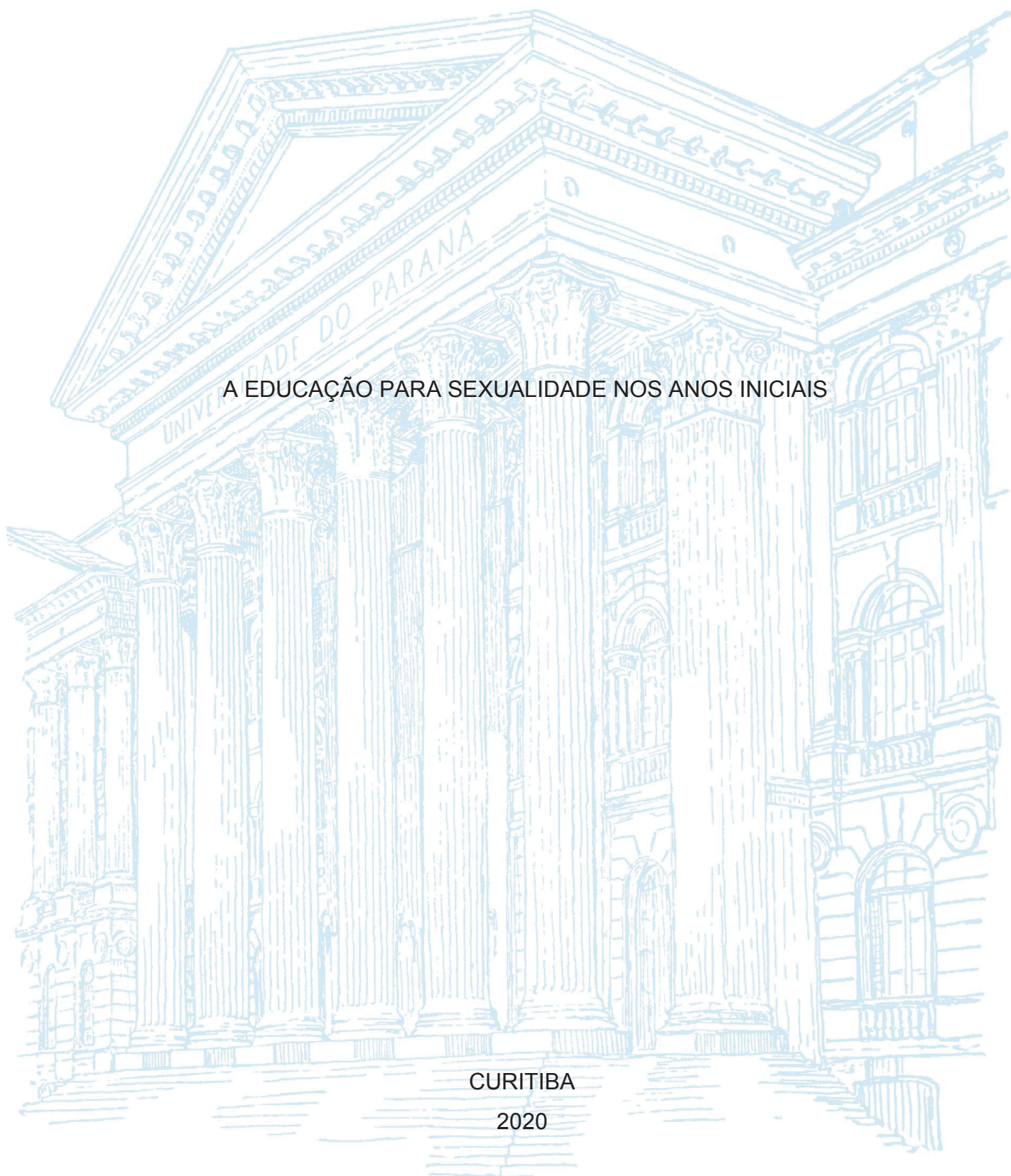
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA FERNANDES

A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS INICIAIS

CURITIBA

2020



FERNANDA FERNANDES

A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação em Ciências e em Matemática na área de Educação em Ciências e em Matemática, no curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Leonir Lorenzetti.

CURITIBA

2020

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

F363a

Fernandes, Fernanda

A educação para a sexualidade nos anos iniciais [recurso eletrônico] /
Fernanda Fernandes. – Curitiba, 2020.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática,
2020.

Orientador: Leonir Lorenzetti

1. Educação sexual para crianças. 2. Educação sexual – Currículos. 3.
Sexualidade. 4. Ciências – Estudo e ensino. I. Universidade Federal do
Paraná. II. Lorenzetti, Leonir. III. Título.

CDD: 372.372

Bibliotecário: Elias Barbosa da Silva CRB-9/1894



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA FERNANDES** intitulada: **A educação para a sexualidade nos anos iniciais**, sob orientação do Prof. Dr. LEONIR LORENZETTI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Abril de 2020.

Assinatura Eletrônica

16/04/2020 10:38:46.0

LEONIR LORENZETTI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/04/2020 17:30:05.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/04/2020 12:19:19.0

MARIA RITA DE ASSIS CESAR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

A ela que me criou e que sempre esteve ao meu lado. A ela que é minha maior inspiração. A ela cujo amor pela educação é visto nos olhos. A você, mãe, meu eterno muito obrigada.

Amo você.

AGRADECIMENTO

Desafio maior que escrever esta dissertação foi encontrar palavras para agradecer todas as pessoas que fizeram parte da minha trajetória, não somente nesses dois últimos anos que me dediquei ao mestrado, mas que estiveram ao meu lado durante toda a minha vida.

Ninguém vive sozinho, tampouco faz um mestrado sozinho. Um mestrado é feito por várias mãos: a mão que escreve dias e noites, a mão que acalma quando o desespero toma conta, a mão que parabeniza quando uma nova etapa é concluída, a mão que segura para dar forças, a mão que só de estar perto já tranquiliza, a mão que acredita no potencial daquele escreve, enfim são inúmeras as mãos que estão conosco neste longo processo de construção. Quão ruim seria a vida se não tivéssemos todas essas mãos para, ao final, dividir nossas vitórias. São para essas mãos os meus mais sinceros agradecimentos tecidos aqui.

Ao Professor Leonir, por me aceitar e “comprar” minha ideia, por toda a paciência e empenho com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei em sua parceria. Muito obrigada por ter me corrigido, quando necessário, sem nunca me desmotivar. Se existe orientador melhor eu não sei, mas seu acolhimento, suas palavras de incentivo, sua compreensão e sua humanidade o tornam, para mim, O MELHOR. Toda a minha gratidão e o meu carinho.

Agradeço às professoras, Dr. Maria Rita de Assis César e Dr^a. Patrícia Barbosa Pereira, pelas inúmeras contribuições e apontamentos durante o Exame de Qualificação e também por aceitarem participar da Banca de Defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Científica e Tecnológica, pelos momentos de diálogo e troca de ideias.

Ao PPGEM e aos docentes, por estarem sempre prontos a nos orientar não medindo esforços para que esta pesquisa se concretizasse.

À Universidade Federal do Paraná, pela honra de estudar na melhor universidade do Brasil. Viva a universidade pública!

À Secretaria de Educação de Curitiba, representada pela professora Santina Célia Bordini, e a equipe diretiva da Escola Municipal CEI do Expedicionário por aceitarem fazer parte dessa caminhada abrindo espaço para a implementação da sequência didática e tecendo contribuições ao longo desta pesquisa.

A todos (as) meus/minhas alunos (as), em especial aos (às) participantes

dessa pesquisa, que ao longo dos dias compartilharam relatos e experiências comigo. Vocês ficarão para sempre mercados em minha vida. Obrigada por me fazerem a cada dia uma professora melhor.

A minha mãe, Vanessa Fonseca, a quem dedico muito além dessa dissertação, dedico minha vida e tudo que sou hoje. Minha maior inspiração de mulher e de mãe que me ensinou a lutar, a não ter medo, a não desistir e a amar acima de tudo.

A minha família, meu padrasto, meus avós, tios e tias, padrinho e madrinhas, primos, afilhados, sogro e sogra que vibraram comigo a cada conquista, que compreenderam minha ausência em alguns momentos e que me deram força em muitos. Sou o que sou porque tenho vocês.

Ao meu irmão, Giovanni Bruno, que é um presente na minha vida. Gratidão pelos nossos pais terem me dado você. Meu confidente e amigo, você vai longe. Voe que o mundo é seu.

Ao meu noivo, Felipe, quanto amor sinto por você. A pessoa que me completa, que me aceita do jeito que sou, que me dá atenção e carinho. Mais compreensivo que você não há. Obrigada por ser luz quando tudo era escuridão. Te amo muito.

Aos meus amigos que são mais que especiais. Obrigada pelas risadas de sempre, pelos conselhos e por compreenderem minha ausência em alguns momentos.

As minhas companheiras de mestrado, Ana Paula e Rosângela, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos. Agradeço por sermos base uma da outra e por tudo que aprendi com vocês, pelas palavras encorajadoras e por dividirem comigo esta importante conquista.

Por fim, agradeço a Deus por ser meu guia em todos os momentos. Impossível se sentir só quando se tem fé. Se hoje alcancei o título de mestra é porque sempre tive essa força ao meu lado.

“Um dia aprendi que sonhos existem para tornar-se realidade. E, desde aquele dia, já não durmo pra descansar. Simplesmente durmo pra sonhar.”

Walt Disney

RESUMO

Em uma sociedade cuja mídia proporciona, ininterruptamente, o acesso dos cidadãos a conteúdos referentes à sexualidade, falar sobre isso, abordando seus aspectos biológicos, culturais e sociais, ainda causa polêmicas e divide opiniões, ainda mais quando abordada no espaço escolar. A escola, instituição social, tem o dever de oportunizar para além da aprendizagem, o desenvolvimento integral do (a) estudante nas esferas intelectuais, históricas, morais, culturais e éticas, inserindo-os (as) na sociedade e promovendo espaços para o diálogo, onde dúvidas e tabus não sejam perpetuados. Desta forma o presente estudo objetivou investigar quais são as contribuições da discussão acerca da Educação para Sexualidade no Ensino Fundamental, anos iniciais. A partir disso, surgiu o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a Educação para Sexualidade pode ser abordada e discutida com base na implementação de uma sequência didática para o 5º ano, do Ensino fundamental, nas aulas de Ciências? A investigação foi realizada em uma escola, da rede municipal de ensino de Curitiba, com estudantes do 5º ano, do Ensino Fundamental, e ocorreu em quatro etapas: a primeira consistiu na pré-elaboração da sequência didática, seguida de aprovação, validação e, por último, a implementação. A sequência didática compreendeu sete encontros de 100 minutos cada, os quais ocorreram ao longo de sete semanas, nas aulas de Ciências. Essa sequência foi elaborada mediante os conteúdos a serem abordados pela temática da Educação para Sexualidade, além dos conteúdos estabelecidos pelo currículo de Ciências, do 5º ano escolar. Para o desenvolvimento dessas aulas, foi utilizada a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos idealizados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) e recursos didáticos como vídeos, músicas, jogos e leitura de livros e texto de divulgação científica. A pesquisa se caracteriza como um trabalho de cunho qualitativo, do tipo intervenção pedagógica (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; DAMIANI, et al, 2013) que utilizou como constituição de dados as gravações em áudio, a transcrição das aulas e as atividades produzidas pelos (as) estudantes durante os encontros, os quais foram tratados e analisados pela metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), tendo como categorias *a posteriori* os aspectos científicos da Educação para Sexualidade e os aspectos socioculturais da Educação para Sexualidade, juntamente com as subcategorias Anatomia e Fisiologia; e respeito às diferenças, crenças e tabus, prevenção e saúde e proteção, respectivamente, alocadas nas categorias anteriormente mencionadas. Foi possível observar, a partir da análise dos dados, que a sequência didática buscou promover a discussão, a reflexão e a conscientização sobre a sexualidade dentro do espaço escolar, com estudantes dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, articulando as categorias dos aspectos biológicos com os socioculturais, a fim de que não ocorresse a fragmentação dos conhecimentos acerca do corpo. Tais resultados contribuem para discussões sobre a importância da inserção da Educação para Sexualidade dentro do espaço escolar, abordando a sexualidade em todas suas esferas e buscando contribuir no enfrentamento de políticas públicas como o abuso sexual e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), assim como na formação de crianças sexualmente saudáveis que se tornarão adultos conscientes e responsáveis sobre seus corpos e seus direitos sexuais.

Palavras chave: Educação para Sexualidade. Sexualidade. Sequência Didática. Anos iniciais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In a society whose media provides citizens with uninterrupted access to content related to sexuality, talking about it, addressing its biological, cultural and social aspects, still causes controversy and divides opinions, even more when approached at school. As a social institution, the school has the duty to provide, in addition to learning, the integral development of the student in intellectual, historical, moral, cultural and ethical spheres, inserting them in society and promoting spaces for dialogue, where doubts and taboos are not perpetuated. Thus, the present study aimed to investigate what are the contributions of the discussion about Education for Sexuality in Elementary School, beginning years. From this, the following research problem arose: What are the contributions of a didactic sequence to the discussion of Education for Sexuality? The research was conducted in a public school of Curitiba, with students of the 5th year of elementary school, and took place in four stages: the first step was the didactic sequence elaboration, followed by approval, validation, and finally the implementation. The didactic sequence comprised seven meetings of 100 minutes each, which took place over seven weeks, in Science classes. This sequence was elaborated based on the contents to be approached by the theme of Education for Sexuality, in addition to the contents established in the Science curriculum. For the development of these classes, the methodology of the Three Pedagogical Moments idealized by Delizoicov, Angotti and Pernambuco (2002) furthermore, were used didactic resources such as videos, music, games, books and text of scientific dissemination. The research is characterized as a qualitative work, of a pedagogical intervention (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; DAMIANI, et al, 2013) that used audio recordings, the transcription of classes as data constitution and the activities produced by the students during the meetings. These activities were treated and analyzed by Bardin's Content Analysis methodology (2016), having as categories the scientific aspects of Sexuality Education and the socio-cultural aspects of Sexuality Education, together with the subcategories anatomy and physiology; respect for differences, beliefs and taboos, prevention and health and protection, respectively, allocated in the categories mentioned above. It was possible to observe, from the data analysis that the didactic sequence sought to promote the discussion, reflection and awareness about sexuality within the school space, with students of the beginning years, articulating the categories of biological aspects with sociocultural ones, in order to that knowledge about the body does not fragment. Such results contribute to discussions about the importance of inserting Sexuality Education within the school space, addressing sexuality in all its spheres and seeking to contribute in facing public policies such as sexual abuse and Sexually Transmitted Infections (STI), as well as in the formation of sexually healthy children who will become aware and responsible adults about their bodies and their sexual rights.

Key words: Sexual Education. Sexuality. Didactic Sequence. Beginning Years. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- EVOLUÇÃO DA SITUAÇÃO MUNDIAL, SEGUNDO TENDÊNCIAS NO ENSINO 1950-2000.....	27
QUADRO 2	- UMA SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGENS INSPIRADAS NA CONCEPÇÃO CTS.....	55
QUADRO 3	- METODOLOGIAS UTILIZADAS NOS TRABALHOS DOS PESQUISADORES QUE PROPUSERAM INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES.....	74
QUADRO 4	- COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS ANALISADAS.....	79
QUADRO 5	- COMPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”.....	92
QUADRO 6	- CATEGORIAS DE ANÁLISE	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- ETAPAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	99
FIGURA 2	- ESTUDANTES NA BRINCADEIRA DO “QUEM SOU EU?”	106
FIGURA 3	- ESTUDANTES REALIZANDO O DESENHO DE SEUS CORPOS.....	108
FIGURA 4	- ATIVIDADE DO DESENHO DOS CORPOS CONCLUÍDA.....	109
FIGURA 5	- ATIVIDADE DIAGRAMA SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....	112
FIGURA 6	- DESENHO REPRESENTANDO AS FAMÍLIAS DOS (AS) ESTUDANTES.....	115
FIGURA 7	- ATIVIDADE DESENHO DAS MUDANÇAS CORPORAIS NA PUBERDADE.....	117
FIGURA 8	- MONTAGEM DO QUEBRA CABEÇA DOS SISTEMAS SEXUAIS FEMININO E MASCULINO.....	118
FIGURA 9	- DESENHOS DOS CORPOS DOS (AS) ESTUDANTES REALIZADOS NA AULA 1 E RETOMADOS NA AULA 3.....	119
FIGURA 10	- DESENHOS DOS CORPOS DOS (AS) ESTUDANTES REALIZADOS NA AULA 1 E RETOMADOS NA AULA 3.....	121
FIGURA 11	- JOGO DE TABULEIRO SOBRE PROTEÇÃO E HIGIENE CORPORAL.....	123
FIGURA 12	- CAPA DA CADERNETA DE SAÚDE DO ADOLESCENTE OFERTADA PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE.....	123
FIGURA 13	- ATIVIDADE CULTURA PREVENTIVA.....	125
FIGURA 14	- BRINCADEIRA “GATO E RATO”	126
FIGURA 15	- FRASES COM ATITUDES DE AUTOPROTEÇÃO COLADAS NO QUADRO.....	127
FIGURA 16	- CARTAZES CONFECCIONADOS PELOS (AS) ESTUDANTES PARA CAMPANHA DE COMBATE AO ABUSO SEXUAL.....	128
FIGURA 17	- ESTUDANTES MANUSEANDO AS BONECAS DURANTE ATIVIDADE NO MUSEU DA VIDA.....	130
FIGURA 18	- ESTUDANTE VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA DA AMAMENTAÇÃO E DO PESO DA BARRIGA NO 9º MÊS DA	

	GESTAÇÃO.....	131
FIGURA 19	- APARELHO ONDE ERA POSSÍVEL A VISUALIZAÇÃO DAS CÉLULAS REPRODUTIVAS FEMININA (ÓVULO) E MASCULINA (ESPERMATOZOIDE).....	131
FIGURA 20	- REGISTRO DA EXPOSIÇÃO “1000 DIAS” NO MUSEU DA VIDA.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	DISTRIBUIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS USADAS NO GRUPO A.....	59
TABELA 2	DISTRIBUIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS USADAS NO GRUPO B.....	59
TABELA 3	DISTRIBUIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS USADAS NO GRUPO C.....	60
TABELA 4	- NÚMERO DE TRABALHOS POR ANO	70
TABELA 5	- NÚMEROS DE TRABALHO POR INSTITUIÇÃO.....	71
TABELA 6	- NÚMERO DE TRABALHOS POR MODALIDADE.....	72
TABELA 7	- NÚMERO DE TRABALHOS POR CATEGORIAS.....	73
TABELA 8	- NÚMERO DE FALAS OBTIDAS A PARTIR DA TRANSCRIÇÃO POR AULA.....	134
TABELA 9	- NÚMERO E PORCENTAGEM DE FALAS COM OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS POR AULA.....	134

LISTA DE SIGLAS

3MP	- Três Momentos Pedagógicos
ABIA	- Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
ABRAPEC	- Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ABRAPIA	- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
AC	- Alfabetização Científica
AC	- Aplicação do conhecimento
ACT	- Alfabetização Científica e Tecnológica
AIDS	- Acquired Immunodeficiency Syndrome
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBES	- Círculo Brasileiro de Educação Sexual
CEI	- Centro de Educação Integral
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNMC	- Comissão Nacional de Moral e Civismo
CTS	- Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DST	- Doenças Sexualmente Transmissíveis
EC	- Ensino de Ciências
ECOS	- Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana
EMC	- Educação Moral e Cívica
FUNBEC	- Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
FVC	- Faculdade Vale do Cricaré
GEPACT	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Científica e Tecnológica
GTPOS	- Grupo de Trabalhos e Pesquisa em Orientação Sexual
IBECC	- Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IST	- Infecções Sexualmente Transmissíveis
LD	- Livro didático
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases

LGBTTT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MDH	- Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MEC	- Ministério da Educação
OC	- Organização do Conhecimento
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PI	- Problematização Inicial
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
PUC/GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SBEM	- Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBenBIO	Sociedade Brasileira de ensino de Biologia
SD	- Sequência Didática
SIDA	- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SINECT	- Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOD	- Transtorno Desafiador de Oposição
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEMS	- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFABC	- Universidade Federal do ABC
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	- Universidade Federal do Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	- Universidade de Brasília
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNFPA	- United Nations Population Fund
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
UPF	- Universidade de Passo Fundo
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WAS	- World Association for Sexual Health
Art.	- Artigo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
2.1	CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	26
2.2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NO BRASIL: DA ORIGEM AOS PCN.....	37
2.3	EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NO BRASIL: A ESCOLA SEM PARTIDO, AS DCN E A BNCC	46
2.4	A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE COM O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	50
3	A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E SEUS SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	57
3.1	EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE X EDUCAÇÃO SEXUAL X ORIENTAÇÃO SEXUAL: A COMPREENSÃO DE TRÊS TERMOS	57
3.2	AS DIFERENTES ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	63
3.3	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	69
3.3.1	A Educação para Sexualidade nos anos iniciais – teses e dissertações.....	69
3.3.2	A Educação para Sexualidade nos livros didáticos do PNLD 2019.....	77
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	85
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	85
4.2	CONSTITUIÇÃO DOS DADOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	88
4.2.1	Universo da Pesquisa	88
4.2.2	A Sequência Didática	89
4.2.3	A Constituição dos Dados	95
4.3	ANÁLISES DO PERCURSO	97
5	“EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE	103
5.1	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	103
5.1.1	Aula 1	105
5.1.2	Aula 2	112

5.1.3 Aula 3	115
5.1.4 Aula 4	119
5.1.5 Aula 5	121
5.1.6 Aula 6	125
5.1.7 Aula 7	128
5.2 AS CATEGORIAS DE EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE	133
5.2.1 Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade	134
5.2.1.1 Anatomia	136
5.2.1.2 Fisiologia	139
5.2.2 Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade	141
5.2.2.1 Respeito às diferenças	142
5.2.2.2 Crenças e Tabus	144
5.2.2.3 Prevenção e Saúde	146
5.2.2.4 Proteção	148
CONSIDERAÇÕES	151
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	170
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	194
APÊNDICE 3 - UNIDADES DE REGISTRO.....	196

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade está presente em mim, desde o meu nascimento, do mesmo modo com está presente em qualquer outro ser humano, assim defendem os mais renomados teóricos que estudam a sexualidade humana. E o fascínio por essa temática começou quando, ainda, aluna na antiga 4ª série, hoje 5º ano, participei de uma palestra com a professora e bióloga, Hália, a qual desenvolvia, na época, projetos de Orientação Sexual Escolar em escolas.

A professora Hália, com maestria, realizou a conversa sobre o tema, sanando dúvidas e curiosidades, seguindo os pressupostos do que deve ser uma Educação para Sexualidade voltada para um público infantil e estudantes de um 5º ano. A fala da professora foi tão primorosa ao ponto de despertar, particularmente, a minha curiosidade, com apenas 9 para 10 anos, sendo instigada a querer saber mais e, intuitivamente, já acreditando na importância da discussão.

Com o passar dos anos o projeto de Orientação Sexual foi, aos poucos, extinguido da escola onde estudei e conversas como essa eram exclusivas das aulas de Ciências e Biologia e, apenas, quando o conteúdo permitia.

Mais tarde, ao ingressar no Ensino Médio, na modalidade Normal, antigo Magistério, no mesmo colégio onde fiz o Ensino Fundamental, retomei o contato com a Educação para Sexualidade nas aulas de Didática da Ciência, mas, naquele momento numa perspectiva diferente, pois, estava estudando para ser professora e pretendia exercer a profissão de maneira ética e responsável.

O fascínio pela Educação, pelo corpo humano, meus inúmeros “por quês” e o meu desejo incessante de descobrir e estudar, acabaram se materializando na graduação em Biologia, ao mesmo tempo em que a minha trajetória pedagógica se iniciava.

A Educação sempre foi um caminho certo a seguir. Digo isso com convicção porque sempre quis ser professora. A maneira como se ensina e, concomitantemente, se aprende, as individualidades, as potencialidades de cada indivíduo me motivaram sempre a dar o melhor de mim, procurando sempre estratégias que visassem promover a aprendizagem efetiva e prazerosa dos (as) meus (minhas) estudantes.

As inúmeras experiências vivenciadas, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), reafirmaram a necessidade de trazer, para o ambiente

escolar, atividades que fossem significativas e pelas quais os (as) estudantes pudessem compreender a ciência a partir de suas vivências, sendo capazes de refletirem sobre isso ao longo de suas vidas.

Em sala de aula, como professora generalista, transitei por todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando com diversos conteúdos, no entanto, foi no 5º ano, com o componente curricular de Ciências, que revivi, na escola, a temática da Educação para Sexualidade, a qual, por meio dos conteúdos, surgiu oportunizando discussão e orientação. Além disso, a sexualidade estava presente na vida daquelas crianças, visível pelo desenvolvimento fisiológico e pelas manifestações comportamentais, uma vez que a “sexualidade é um componente humano e, portanto, um assunto de interesse infantil e jovem” (FURLANI, 2016, p. 65).

Em um desses momentos, onde a mudança de paradigma e a quebra de tabus eram necessárias, comecei a trabalhar questões básicas da sexualidade, a partir do que os (as) estudantes traziam, utilizando materiais como desenhos e livros de literatura infantil. Abordei os sistemas sexuais, a higiene pessoal, a definição de privacidade, o respeito e a diversidade nas aulas de Ciências, do 5º ano, com atividades que foram intencionalmente planejadas para permitirem conversas e reflexões sobre a temática.

Esse pequeno movimento, durante as aulas, culminou em atividades e rodas de conversas, onde foi possível perceber o quanto as discussões como essas contribuíram para que esses (as) estudantes se tornassem crianças sexualmente saudáveis que, de acordo com a educadora sexual Debra Haffner¹ (2005 apud FURLANI, 2016, p 65), são crianças que:

[...] se sentem bem com seus corpos, que respeitam membros da família e outras crianças, que entendem o conceito de privacidade, que tomam decisões adequadas à sua idade, que ficam à vontade para fazer perguntas e que, se sentem preparadas para a puberdade.

A busca pela implantação da Educação para Sexualidade, nos currículos escolares, tanto para mim, quanto para a professora Jimena Furlani (2016, p. 65), torna-se “óbvia, necessária, desejosa e coerente” com uma escola responsável em ser um espaço que, além da aprendizagem, vise ao desenvolvimento pleno do (a) estudante nas esferas históricas, morais, culturais e éticas, além da inserção social

¹ HAFNER, D. W. A criança e a educação. Lisboa, Portugal: Presença, 2005.

destes (as) na sociedade.

Com o passar dos anos, o interesse pela temática cresceu significativamente entre o meio acadêmico fazendo com que muitas ações e pesquisas tenham sido realizadas a fim de contribuir para a prática pedagógica e mudanças no currículo dos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

Entre essas ações e pesquisas, está a discussão sobre os termos utilizados quando a sexualidade está relacionada aos processos de educação. Segundo uma pesquisa realizada por Xavier Filha (2009a; 2009b) até os anos 80 o termo utilizado para discutir a sexualidade no espaço escolar era “Educação Sexual”, a partir da metade dos anos 80 até metade dos anos 90 o termo empregado passa a ser “Orientação Sexual”.

Com a chegada dos anos 2000, e o aumento do debate acerca da sexualidade, de acordo com Varela e Ribeiro (2017, p. 15), “alguns (mas) teóricos (as), começaram a pensar as questões da sexualidade a partir de práticas educativas diferenciadas daquelas já historicamente conhecidas”, propondo assim outras nomenclaturas que demarcariam a temática dentro da área educacional. É, a partir daí, que surge o termo “Educação para Sexualidade²”, ganhando força entre os anos de 2005 e 2010.

Para Varela e Ribeiro (2017), ao fazer uso do termo “Educação para Sexualidade”, se tem uma abordagem mais ampla da sexualidade, com ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais que irão extrapolar a visão biologizante, geralmente apresentada nas aulas de Ciências.

No entanto, pesquisas indicam que esse ensino ainda tem se apresentado de forma disciplinar e restrito à essa disciplina, quando é apresentado, carecendo também de iniciativas na formação inicial de professores para que compreendam todos os aspectos da Educação para Sexualidade.

O cenário político atual do país também não está contribuindo para a discussão da temática, já que vem sendo alvo de “ataques” por parte de grupos conservadores e religiosos que, por meio de projetos legislativos, inspirados em um movimento que fere a Constituição e persegue e censura o trabalho docente,

² Por entender, e concordar, que a sexualidade necessita de uma abordagem mais ampla onde sejam envolvidos tanto aspectos sociais, históricos e culturais, além dos aspectos biológicos, foi que se optou por utilizar, nas análises e no decorrer, desta pesquisa, o termo Educação para Sexualidade.

chamado de Escola sem Partido, intencionam vetar os (as) professores (as) a menção a assuntos políticos, de gênero e que envolvam a sexualidade.

Entretanto, muitos são os grupos favoráveis a essa abordagem no espaço escolar, por entenderem a função social da escola em formar cidadãos integrais, compreendendo a sua importância para além do conhecimento do corpo, do desenvolvimento da autoestima, do ensino sobre o exercício da sexualidade, de forma segura e responsável e da proteção contra as violências sexuais.

Frente a esse panorama, o problema norteador, desta pesquisa, foi delimitado: *de que maneira a Educação para Sexualidade pode ser abordada e discutida com base na implementação de uma sequência didática para o 5º ano, do Ensino fundamental, nas aulas de Ciências?*

Nesse sentido, o objetivo geral está relacionado com a investigação de quais são as contribuições da discussão acerca da Educação para Sexualidade no Ensino Fundamental, anos iniciais.

Assim, o presente estudo busca contribuir em diversos aspectos. A utilização da sequência didática, como estratégia metodológica dessa pesquisa, pode suscitar inquietações, servir como embasamento para futuros (as) docentes e/ou pesquisadores (as), para respaldarem seus estudos, como sugestão de práticas que possam impactar no Ensino de Ciências, em sala de aula, e, ainda, para a quebra de tabus e preconceitos sobre a Educação para Sexualidade em sala de aula, entendendo que é uma temática que vai além do conteúdo, ela é uma questão de cidadania e de direitos humanos.

Sendo assim, os objetivos específicos, desta dissertação, são:

- Identificar as concepções envolvendo a Educação para Sexualidade e sua relação com a Educação em Ciências.
- Analisar a forma como a Educação para sexualidade, para os anos iniciais, é abordada em dissertações e teses e em livros didáticos de Ciências.
- Planejar, implementar e avaliar uma sequência didática, abordando a sexualidade nos anos iniciais, do Ensino Fundamental.
- Desvelar as dimensões da Educação para Sexualidade presentes e/ou ausentes ao longo da implementação da sequência didática.

Com o presente trabalho, espera-se que, ao longo das aulas, os (as) discentes consigam compor argumentos e comentários sobre a sexualidade, compreendendo

que ela é uma dimensão humana, portanto, estará presente em todas as fases da vida, que suas manifestações não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”; que a descoberta do corpo é uma expressão da sexualidade; que não deve haver segregação entre meninos e meninas; que há muitos modos de a sexualidade se expressar e que a Educação para Sexualidade pode e deve discutir valores como respeito, solidariedade e direitos humanos. Por fim, conceber que a construção do conhecimento é dialógica, oportunizando que o espaço escolar seja um ambiente de compartilhamento de experiências e vivências, visando à discussão e ao aprofundamento das reflexões a respeito da temática.

Para fins de sistematização do presente trabalho, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos que discorrem e esclarecem os principais pontos da investigação.

A introdução apresenta as motivações para o desenvolvimento da pesquisa, o problema de pesquisa e os objetivos.

O segundo capítulo aborda, brevemente, as origens e o histórico do Ensino de Ciências e da Educação para Sexualidade e suas aproximações, a fim de atingir os objetivos de identificar as concepções envolvendo a temática da Educação para Sexualidade e sua relação com a Educação em Ciências.

O terceiro capítulo versa sobre os principais objetivos da Educação para Sexualidade, sua variação de termos e compreensões. Discute-se também a abordagem da Educação para Sexualidade no espaço escolar, dando enfoque para uma breve análise sobre o que se tem produzido em pesquisas e materiais envolvendo esse tema no contexto brasileiro nos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

O percurso metodológico está descrito no quarto capítulo, onde procurou-se situar a tipologia da pesquisa como sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo intervenção pedagógica, a qual é caracterizada por envolver o planejamento de uma proposta que posteriormente será implementada e avaliada. Todas essas etapas: planejamento, descrição da implementação e os resultados fazem parte deste capítulo.

No quarto capítulo também está a definição do corpus do estudo e metodologias de análise a ser utilizada. Além disso, são discutidos pontos da sequência didática proposta, os conteúdos priorizados, os recursos didáticos utilizados e a utilização dos Três Momentos Pedagógicos, como estratégia de organização.

A apresentação e análise dos dados se encontra no quinto e último

capítulo. As discussões são tecidas a partir da análise de dados constituídos ao longo da pesquisa, discutindo os limites e as possibilidades da abordagem da Educação para Sexualidade, nos anos iniciais.

2 A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A organização escolar e o seu currículo são divididos em áreas de conhecimento, disciplinas, atividades, projetos e outras formas de recorte que possuem suas especificidades e que, muitas vezes, não se relacionam entre si, causando um acúmulo de informações, características de um ensino fragmentado, descontextualizado que impede aos (às) estudantes fazerem conexões com a vida. Diante disso, de acordo com Pozo e Crespo (2009, p. 14), “os estudantes aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem”.

A partir desse entendimento, constantes iniciativas de transformação do Ensino de Ciências buscaram incluir elementos políticos, econômicos, culturais, tecnológicos e sociais em suas discussões. Temas transversais, como problemas ambientais e de saúde pública, os quais tivessem uma função interdisciplinar, também foram incluídos nessas mudanças, para que a abordagem da ciência fosse além do significado dos conceitos científicos e da natureza da investigação científica, mas que estimulasse, acima de tudo, uma visão reflexiva, na qual os (as) estudantes possam se inserir como sujeitos implicados no conhecimento.

A Educação para Sexualidade é uma dessas abordagens possíveis no contexto do Ensino de Ciências, pois possui ampla repercussão prática no aproveitamento dos conhecimentos pelos (as) discentes, tanto para a tomada de posicionamentos e decisões em relação à sociedade, como em relação a si mesmos, no seu autodesenvolvimento. Trata-se de uma temática que contém, em si, uma perspectiva política capaz de provocar reflexões críticas acerca de processos de exclusão, discriminação e opressão presentes na sociedade.

Este capítulo, portanto, se iniciará com uma breve contextualização do Ensino de Ciências, no contexto brasileiro, apesar das influências internacionais, e um panorama histórico da Educação para Sexualidade no Brasil, tecendo reflexões sobre o Ensino de Ciências e sua relação com a sexualidade.

Vale ressaltar que, com o passar dos anos, termos utilizados para abordar a sexualidade no espaço escolar, foram sendo modificados. Segundo uma pesquisa realizada por Xavier Filha (2009a; 2009b) até os anos 80 o termo utilizado para discutir a sexualidade no espaço escolar era “Educação Sexual”, a partir da metade dos anos 80 até metade dos anos 90 o termo empregado passa a ser “Orientação Sexual”.

Com a chegada dos anos 2000, e o aumento do debate acerca da sexualidade, de acordo com Varela e Ribeiro (2017, p. 15), “alguns (mas) teóricos (as), começaram a pensar as questões da sexualidade a partir de práticas educativas diferenciadas daquelas já historicamente conhecidas”, propondo assim outras nomenclaturas que demarcariam a temática dentro da área educacional. É, a partir daí, que surge o termo “Educação para Sexualidade”, ganhando força entre os anos de 2005 e 2010.

Para Varela e Ribeiro (2017), ao fazer uso do termo “Educação para Sexualidade”, se tem uma abordagem mais ampla da sexualidade, com ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais que irão extrapolar a visão biologizante.

Por entender, e concordar, que a sexualidade necessita dessa abordagem mais ampla, foi que se optou por utilizar, nas análises e no decorrer, desta pesquisa, o termo Educação para Sexualidade. No entanto, no capítulo seguinte, será respeitada a nomenclatura de acordo com o período histórico que está sendo apresentada.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS

Estudar o ensino de Ciência separadamente da tecnologia, do contexto social, cultural, político, econômico que permeiam o cenário de qualquer nação não faz sentido há algum tempo. Entretanto, as inúmeras ações do governo brasileiro para centralizar o poder no Estado, reformulando normas e condutas, ameaçam um ensino que vinha sendo modificado ao longo das décadas, a fim de alcançar uma educação emancipatória a qual promova, além de noções e conceitos científicos, a preparação de cidadãos reflexivos e conscientes capazes de compreenderem a ciência, as tecnologias e as relações destas com a sociedade, contribuindo para uma formação cidadã.

Partindo da década de 50 do século passado, como marco inicial, no Brasil, segundo Krasilchik (2000), incontáveis movimentos refletiram diferentes objetivos da educação, buscando o reconhecimento da importância do Ensino de Ciências, à medida que a ciência e a tecnologia eram admitidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social. Esses movimentos buscavam modificar também o jeito de se ensinar, passando de um ensino conceitual gerador de um acúmulo de informações sem significado, para um ensino dialogado com o progresso científico. Essa nova inclinação chegou ao Brasil, procedente da América do Norte e

Europa, a partir de propostas de programas de ensino e livros didáticos, que foram traduzidos e adaptados (KRASILCHIK, 2000; NARDI, 2005).

Com essa grande influência internacional, foi sendo traçado, com o passar dos anos, o Ensino de Ciências no Brasil, e é nos anos de 1960, com o acontecimento da Guerra Fria, que através de um conflito de ordem política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica, entre os Estados Unidos e a União Soviética, que são desenvolvidos projetos de ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, a fim de formar “uma elite que garantisse a hegemonia norte-americana na conquista do espaço, que dependia, em boa parte, de uma escola secundária em que os cursos das ciências identificassem e incentivassem jovens talentos a seguir carreiras científicas” (KRASILCHIK, 2000, p.85).

Essa modificação no currículo, conforme Krasilchik (2000), foi promovida por Projetos curriculares e Associações Profissionais, cujo objetivo era a “formação de elite”, que consistia em aulas práticas que concebiam a ciência como sendo neutra, visando instrumentalizar os estudantes para que fossem trabalhar em pesquisas científicas, assim como o objetivo que tinha o Ensino de Ciências no Ensino Básico brasileiro, entre as décadas de 1950 e 1960, em que o propósito era o de atender às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico, com o intuito de formar cientistas (BRASIL, 1996).

Nessa mesma época, no Brasil, a necessidade estava em preparar os (as) estudantes para impulsionar o progresso da ciência e da tecnologia, uma vez que o país passava por um processo de industrialização e buscava, após o fim da 2ª Guerra Mundial, tornar-se autossuficiente, quebrando com a dependência que existia de outros países.

Krasilchik (2000, p. 86) versou sobre as mudanças na concepção da educação científica, desde a década de 1950 até os anos 2000, sistematizando, como pode ser abordado no Quadro 1:

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA SITUAÇÃO MUNDIAL, SEGUNDO TENDÊNCIAS NO ENSINO 1950 2000

SITUAÇÃO MUNDIAL			
Tendências no Ensino	1950 Guerra Fria	1970 Guerra Tecnológica	1990 2000 Globalização
Objetivo do Ensino	- Formar a Elite. - Programas Rígidos.	- Formar cidadão-trabalhador. - Propostas	- Formar cidadão-trabalhador-estudante. - Parâmetros

(continua)

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA SITUAÇÃO MUNDIAL, SEGUNDO TENDÊNCIAS NO ENSINO 1950
2000

(conclusão)

		curriculares estaduais.	Curriculares Federais;
Concepção de Ciência	- Atividade neutra.	- Evolução Histórica. - Pensamento lógico- crítico.	- Atividades com implicações sociais.
Instituições Promotoras da Reforma	- Projetos curriculares. - Associações profissionais.	- Centros de Ciência. - Universidades.	- Universidades e associações profissionais.
Modalidades Didáticas Recomendadas	- Aulas práticas.	- Projetos e discussões.	- Jogos, exercícios no computador.

FONTE: Krasilchik (2000, p. 86).

À medida que os anos foram se sucedendo, e o Brasil passando por transformações políticas, fruto de eleições livres que duraram por pouco tempo, aconteciam “mudanças na concepção do papel da escola que passava a ser responsável pela formação de todos os cidadãos e não mais apenas de um grupo privilegiado” (KRASILCHIK, 2000 p. 86).

Com a Lei 4.024, que determinava as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada no dia 21 de dezembro de 1961, o cenário escolar, até então dominado pelo ensino tradicional, trouxe para as ciências uma maior importância, o que resultou em um aumento de carga horária destinada a essa disciplina. Além de que, a disciplina de Ciências passou a compor o quadro de aulas a partir do 1º ano do ginásio, hoje, o 6º ano, do Ensino Fundamental, tendo “a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e, assim, capaz de tomar decisões com base em informações e dados” (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

O objetivo fundamental do ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o estudante identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinhas. O estudante deveria ser capaz de ‘descobrir’ o já conhecido pela ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho, compreendida então com o ‘o método científico’: uma sequência rígida de etapas preestabelecidas. É com essa perspectiva que se buscava, naquela ocasião, a democratização do conhecimento científico, reconhecendo-se a importância da vivência científica não apenas para eventuais futuros cientistas, mas também para o cidadão comum (BRASIL, 1997b, p. 19).

É importante destacar que no período anterior à LDB de 1961 o Ensino de Ciências não fazia parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo

contemplados apenas por um projeto criado pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) em parceria com a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), cujo nome era “Ciência para o curso primário de 1º a 4º série” (BARRA; LORENZ, 1986, p. 9).

Com o regime da Ditadura Militar, instaurado no Brasil em 1964, novamente o papel da escola se modificou, principalmente, no que diz respeito ao objetivo de ensino, que naquela época, era a formação de trabalhadores que contribuiriam para o desenvolvimento econômico do país, contrariando a LDB de 1961, onde o exercício da cidadania era fundamental. É no final dessa década, conforme os estudos de Delizoicov e Angotti (1998), que surgem recursos de tecnologia educacional como livro-texto, instruções programadas, audiovisuais, kits para laboratório, entre outros.

É em 1971, com a promulgação da LDB nº 5.692, que o Ensino de Ciências passar a fazer parte obrigatória de todo o currículo do Ensino Fundamental, contemplando também os anos iniciais. A Resolução nº. 8/71, no Art. 1º inciso 1º apresenta de forma mais precisa a organização do currículo:

Para efeito de obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em comunicação e expressão – a língua portuguesa; b) nos estudos sociais – a geografia, a história e a organização social e política do Brasil; c) nas ciências – a matemática e as ciências físicas e biológicas (BRASIL, 1971, p. 399)

Apesar dessa obrigatoriedade do Ensino de Ciências em todo sistema educacional brasileiro, o que representa um avanço para a área, o ensino ainda se baseava em uma perspectiva tecnicista que visava a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do sistema produtivo da sociedade, apresentando uma visão de ciência neutra, onde os acontecimentos sociais, políticos e econômicos do período eram totalmente desvinculados. A aprendizagem estava centrada na transmissão dos conteúdos e memorização.

É então, no final dos anos 1960 e início da década de 1970, quando Jim Galegher em 1971 e Paul Hurd em 1975 defendem a importância de um ensino que envolvesse as relações entre ciência, tecnologia e a sociedade, que o movimento “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), teve seu advento na educação.

De acordo com Aikenhead (1997), educadores insatisfeitos com o ensino tradicional das Ciências voltado para a formação de cientistas, que é claramente deficiente na contextualização cidadã das Ciências, contribuíram para a educação

CTS, além disso, o autor defende que a educação CTS deve estar centrada no (a) estudante e não somente no conteúdo ensinado e que o conteúdo deve emergir a partir de situações reais da vida dele (a).

Já nos anos 1980, “as ciências passaram a ser vistas como uma construção humana contínua e não como uma verdade natural, incluindo-se nas aulas temas como tecnologia, meio ambiente e saúde” (SILVA, 2018, p. 25). É nesse momento, que há também o crescimento da influência construtivista, corrente de pensamento inspirada em Jean Piaget (1896-1980), a qual defende que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelos(as) estudantes, sendo função do(a) professor(a) mediar a aprendizagem e promover situações problema que permitam o conflito e, conseqüentemente, o avanço cognitivo de cada cidadão na sua individualidade, promovendo o desenvolvimento das estruturas de pensamento, raciocínio lógico, julgamento e argumentação.

É, nessa mesma época, que emergiu, no Brasil, o movimento CTS, que de acordo com Santos e Mortimer (2002) e Auler (2011), ganhou forças a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire. Esse movimento que possui caráter interdisciplinar, busca investigar as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade e suas múltiplas influências.

Segundo Strieder (2008), as discussões acerca desse movimento, no Brasil, começaram a ser introduzidas no currículo de Ciências, quando passou a ser reivindicado um Ensino de Ciências que atendesse as relações científico-tecnológicas do mundo contemporâneo e promovesse a consolidação da democracia.

A partir de meados do século XX, nos países capitalistas centrais, foi crescendo a percepção de que o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico não estava conduzindo, linear e automaticamente, ao desenvolvimento do bem-estar social. Após uma euforia inicial com os resultados dos avanços científicos e tecnológicos, nas décadas de 1960 e 1970, a degradação ambiental, bem como a vinculação do desenvolvimento científico e tecnológico à guerra (as bombas atômicas, a guerra do Vietnã com seu napalm desfolhante) fizeram com que a ciência e a tecnologia (C&T) se tornassem alvo de um olhar mais crítico. Além disso, a publicação das obras *A estrutura das revoluções científicas*, pelo físico e historiador da ciência Thomas Kuhn, e *Silent spring*, pela bióloga Rachel Carsons, ambas em 1962, potencializaram as discussões sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Dessa forma C&T passaram a ser objeto de debate político. Nesse contexto, emerge o denominado movimento CTS (AULER; BAZZO, 2001, p. 1).

A Educação CTS, no Ensino de Ciências, está relacionada com a necessidade

de incentivar os (as) estudantes, a agirem como cidadãos e cidadãs responsáveis em um mundo, crescentemente, permeado pela ciência e tecnologia, contrapondo-se, como indica Aikenhead (2005), ao ensino tradicional de Ciências.

De acordo com Santos e Mortimer (2002), o desenvolvimento das inter-relações CTS, na Educação Básica, tem como objetivo central promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) dos cidadãos, auxiliando os (as) estudantes a construírem conhecimentos, habilidades, desenvolvendo espírito reflexivo e crítico, além de valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões da CTS, assim, atuando na solução de tais questões, conferindo-lhes melhor qualidade de vida

Após a década de 1980, e durante a década de 1990, a Educação passou então a ser organizada com o intuito de formar cidadãos com competências e habilidades que fossem utilizadas para resolver situações cotidianas, além da intensificação de propostas que buscavam um Ensino de Ciências que contribuísse para a formação de estudantes mais participativos, reflexivos e autônomos.

Após 25 anos, já com o fim do Regime Militar uma nova LDB de nº 9.394, do ano de 1996, estabelece que a educação escolar deve conectar tanto o mundo do trabalho quanto a prática social.

A formação básica do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O Ensino Médio tem a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e a cidadania para continuar aprendendo (KRASILCHIK, 2000, p. 87).

Além disso, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ensino Fundamental e Médio, veio para contribuir com os educadores para a construção e reflexão de suas práticas pedagógicas.

Em 1996, os PCN, apesar de não explicitarem que são definidos pela Educação CTS, apresentam vários elementos que a caracteriza, além de mencionarem o currículo CTS ao abordarem o histórico do Ensino de Ciências:

No ensino de Ciências Naturais, a tendência conhecida desde os anos 80 como 'Ciência, Tecnologia e Sociedade' (CTS), que já se esboçara anteriormente e que é importante até os dias de hoje, é uma resposta àquela problemática. No âmbito da pedagogia geral, as discussões sobre as relações entre educação e sociedade se associaram a tendências progressistas, que no Brasil se organizaram em correntes importantes que influenciaram o

ensino de Ciências Naturais, em paralelo à CTS, enfatizando conteúdos socialmente relevantes e processos de discussão coletiva de temas e problemas de significado e importância reais. Questionou-se tanto a abordagem quanto a organização dos conteúdos, identificando-se a necessidade de um ensino que integrasse os diferentes conteúdos, com um caráter também interdisciplinar, o que tem representado importante desafio para a didática da área (BRASIL, 1997b, p. 20-21).

Os PCN recomendam que a ciência seja mostrada como um conhecimento capaz de colaborar para a “compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [...], favorecendo o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa” (BRASIL, 1997b, p. 23-24). Além de que, as discussões travadas em torno da não credibilidade, na neutralidade da ciência e da visão não mais ingênua do desenvolvimento tecnológico corroboram com os objetivos do movimento CTS (SILVA, 2018, p. 27) que, segundo Fernandes (2009), busca uma formação cidadã, a partir da articulação dos conteúdos da educação científica com a realidade social e, ao fazê-la, vai desmistificando a ideia histórica de uma ciência neutra.

Com os PCN surge também, segundo Garvão (2018, p. 39), “uma primeira proposta curricular para as séries iniciais, visto que, desde a ampliação da oferta do EC para as primeiras séries do então ensino primário, não havia uma política nacional que contemplasse o Ensino de Ciências Naturais para o segmento escolar”.

No final dessa mesma década de 1990, houve a expansão dos programas de pós-graduação na área de ensino e, com isso, houve também a ascensão nas pesquisas que avançaram as discussões sobre o Ensino de Ciências (NARDI, 2015).

As características inter ou multidisciplinares que esse tipo de pesquisa demanda levam entender, logo cedo, que conhecer profundamente apenas os conteúdos das disciplinas de Ciências e Matemática não bastava para se avançar no estudo das particularidades que os processos de ensino e de aprendizagem das Ciências demandam. Essa preocupação foi logo sentida por grupos de pesquisadores, que entenderam a necessidade de se dedicarem integralmente a esses estudos, oportunizando o surgimento, nas décadas de oitenta e noventa, de associações específicas de ensino, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), a Sociedade Brasileira de ensino de Biologia (SBenBio) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec) (NARDI, 2015, p. 1).

Os anos 2000, de acordo com Silva (2018), foram marcados pela busca de um Ensino de Ciências que tinha como objetivo:

As questões relacionadas à formação cidadã como centrais, possibilitando aos estudantes repensarem suas visões de mundo e, em consequência, se tornassem cidadãos capazes de fazer opções de modo consciente, bem como avaliar seu modo de vida pessoal e coletivo e analisar previamente a consequência de suas decisões e ações no âmbito da coletividade (SILVA, 2018, p. 27).

Ao longo dos anos, inúmeras modificações foram ocorrendo no Ensino de Ciências e na educação brasileira como um todo e, apesar de ter chegado tardiamente nos anos iniciais, o movimento CTS foi ganhando notoriedade com o passar do tempo.

Foi em 2018 que outra mudança no ensino brasileiro mexeu com a estrutura dos currículos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que vinha sendo elaborada desde o ano de 2014, foi aprovada em 2018 e, inicialmente, propôs detalhamentos curriculares para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, mais tarde, para o Ensino Médio, “estabeleceu conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os (as) estudantes desenvolvam ao longo da sua escolaridade básica” (BRASIL, 2017, p.7).

Em relação ao Ensino de Ciências, seus objetivos são, mais, especificamente na área de Ciências da Natureza:

Garantir o desenvolvimento de oito competências específicas, entre elas ‘avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho’ e ‘agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários’, tratando a disciplina de Ciências como algo aplicável na sociedade (BRASIL, 2017, p. 324).

No entanto, a BNCC traz algumas incoerências em sua proposta para o Ensino de Ciências, uma delas, como discutido por Sasseron (2018, p.1070), está em como o documento trata do processo investigativo. Segundo a BNCC:

O processo investigativo deve ser entendido como um elemento central na formação dos estudantes [...] cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos estudantes revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 322).

Segundo Sasseron (2018), é preocupante a ideia implícita de que sejam os (as) próprios (as) estudantes os responsáveis pelo desenvolvimento das reflexões,

uma vez que a crítica e a reflexão são elementos precursores do processo investigativo. Além de desconsiderar o papel do (a) professor (a) nesse encadeamento.

Outros autores que tecem críticas ao processo investigativo apresentado na BNCC, são Ribeiro e Ramos (2017), cuja preocupação está sobre a concepção de pesquisa que o documento apresenta, que deveria ter o(a) docente como mediador das atividades e os(as) estudantes como protagonistas, sendo o processo investigativo iniciado por meio de perguntas, da curiosidade e dos interesses dos(as) estudantes, fazendo como que, além dos conceitos, eles(as) aprendam os princípios de Ciências, despertando interesse e construindo significado para a continuidade do estudo.

No entanto, conforme Ribeiro e Ramos (2017, p. 6), “o enfoque dado à pesquisa na BNCC, vincula-se a atividades experimentais relacionadas a questões práticas que exigem previsão de resultados”, contrariando o que o próprio documento objetiva promover em seus(suas) estudantes do Ensino Fundamental, que é além de aprender sobre ciência, desenvolver a capacidade de atuar no e sobre o mundo (BRASIL, 2017, p. 273), caracterizando assim a pesquisa direcionada para as atividades experimentais.

Para Ribeiro e Ramos (2017, p. 6) ao longo do documento, “fica evidente que a origem da pesquisa e do assunto a ser pesquisado é o professor, não importando as perguntas e o interesse dos estudantes”.

Outro ponto passível de discussão é o que a BNCC denomina de promoção de situações investigativas, em sala de aula, que são abordadas por meio de quatro modalidades por elas determinadas: *definição de problemas; levantamento, análise e representação; comunicação; e intervenção*. De acordo com o estudo realizado por Sasseron (2018), o número elevado de ações voltadas para o *levantamento, análise e representação*, quando comparadas às demais modalidades, chama a atenção. Assim como a baixa ênfase na modalidade *definição de problemas e intervenção* “denuncia, de modo implícito, uma visão de Ensino de Ciências cujo protagonismo dos estudantes alia-se mais diretamente ao trabalho para o desenvolvimento de entendimento sobre conhecimentos conceituais das ciências” (SASSERON, 2018, p.1071).

Outra discussão trazida pela autora, está na análise das habilidades descritas na BNCC para o ensino das Ciências da Natureza. Segundo ela, ao considerar as

práticas científicas, práticas em sala de aula onde os(as) estudantes podem reproduzir ações de modo irrefletido e, portanto, realizar etapas como se um roteiro prévio estivesse estabelecido, não sendo necessário entendê-lo ou mesmo questioná-lo, e as práticas epistêmicas marcadas pela reflexão sobre as ações realizadas e eventuais mudanças no que está sendo feito, sinalizando liberdade intelectual conferida aos(as) estudantes e assumida por eles(as), observa-se que a primeira prática aparece, com maior frequência, se comparada a outra, o que contradiz autores como Jiménez-Aleixandre e Crujeiras³ (2017 apud SASSERON, 2018), que sinalizam a importância das práticas epistêmicas e científicas ocorrerem concomitantemente de modo mais frequente, permitindo aos(as) estudantes um contato mais direto com o processo de investigação, realizando as práticas que o caracterizam e aprendendo os conceitos das ciências juntamente com modos de organizar, avaliar, divulgar e legitimar o conhecimento nesta área.

Franco e Munford (2018), em seus estudos, afirmam que é fundamental retomarmos, constantemente no desenvolvimento da BNCC, quais foram os interesses e disputas envolvidos e quais perspectivas foram privilegiadas, para que possamos então fazer uma reflexão acerca do documento.

Os autores supracitados tecem inúmeras críticas à BNCC, mas também dão mérito a primeira versão do documento, que tratava dos conceitos científicos como um dos elementos que constituem o conhecimento científico, e não o único. Esse tratamento não acontece na versão final, o que segundo Franco e Munford (2018) pode levar a um ensino descontextualizado e fragmentado que leva a memorização, indo contrariamente às discussões atuais no campo de Educação em Ciências.

Os autores destacam, ainda em suas pesquisas, a tentativa de “enxugamento” de conteúdo pelo qual o documento passou. Em sua segunda versão, a Base foi criticada por seu número excessivo de objetivos de aprendizagem, já na versão final é possível observar um aumento no número de habilidades ligadas aos objetivos.

Outro ponto, está no modo como o conhecimento foi estruturado. Na primeira versão, seis Unidades de Conhecimento faziam parte da área de Ciências da Natureza, eram elas: Materiais, substâncias e processo; Ambiente, recursos e responsabilidades; Bem-estar e saúde; Terra, constituição e movimento; Vida:

³ JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M.P.; CRUJEIRAS, B. Epistemic practices and scientific practices in science education. In Taber, K.S.; AKPAN, B. (Eds.) **Science Education: an International Course Companion**, p. 69-80, 2017.

constituição e reprodução; Sentidos: percepção e interações, número que caiu pela metade, na versão final, ficando apenas as três Unidades Temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução; Terra e Universo.

Para Franco e Munford (2018, p. 163) “esta mudança de Unidades de Conhecimento para Unidades Temáticas, indicam dois aspectos centrais: o menor destaque dado a questões sociais e uma interlocução menos visível com o cotidiano dos estudantes”. Eles ainda afirmam que essas mudanças de nomes das unidades revelam a pouca articulação entre o documento e o cotidiano dos(as) estudantes, uma vez que, na primeira versão, as unidades possuíam nomes que possibilitariam essa reflexão.

É o caso das unidades “Bem-estar e Saúde” e “Vida: constituição e reprodução”, apresentadas na primeira versão e que poderiam favorecer discussões acerca da sexualidade humana, perpassando a dimensão biológica/reprodutiva e propiciando reflexões acerca das dimensões sociais, políticas, éticas e afetivas.

A fisiologia e a anatomia sexual e reprodutiva, a puberdade e a menstruação, a reprodução, os métodos contraceptivos, a gravidez e os partos, além das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) poderiam ser abordadas, assim como a igualdade de gênero, a orientação sexual entre outros tópicos que estão vinculados as discussões contemporâneas.

Outra Unidade de Conhecimento presente na primeira versão e que foi suprimida da versão final é a unidade “Ambiente e Recurso e responsabilidades”. Sobre ela os autores mencionados anteriormente, afirmam que não se encontra na versão final alguma unidade que equivalha ao “caráter profundamente social e relacional” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 163) das unidades propostas em momento anterior. Os autores ainda continuam:

Mesmo que a temática tenha sido integrada nas habilidades das unidades atuais, sua proposta perdeu terreno e a alteração vai à contramão das diversas discussões contemporâneas, em nível nacional e internacional, sobre as relações entre a ciência, tecnologia, problemas sociais e ambientais (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 163).

Temos então que, por mais necessária que fosse uma reforma curricular, em âmbito nacional, a BNCC ainda fraqueja ao abordar um Ensino de Ciências defendido por inúmeros autores como Lorenzetti (2000) que sinaliza que, apesar de ser clara a influência da ciência e da tecnologia em nossas vidas, ainda há um imenso

descompasso entre essas influências e a ciência que se ensina nas escolas.

Segundo Fourez (2003), nas escolas de Educação Básica, deve ocorrer a preparação dos (as) estudantes para a interação com as ciências e suas tecnologias, sendo que essas interações devem acontecer mesmo que esses temas não façam parte dos conteúdos ou do currículo a ser estudado.

Sasseron e Carvalho (2008), reafirmam o que o autor supracitado defende, que a escola deve possibilitar que os estudantes compreendam e saibam sobre ciência, tecnologia e as relações das duas com a sociedade como condição para preparar cidadãos para o mundo contemporâneo, além da necessidade de preparar cidadãos reflexivos e conscientes.

Essas visões do Ensino de Ciências corroboram com a afirmação de que a função da escola é muito mais que reprodução de fórmulas e enunciados, mas também é a de oportunizar que o (a) estudante tenha contato com a realidade e com o mundo que o (a) cerca, visando sempre uma formação integral, uma vez que a escola é influenciada por questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Sendo assim, a Educação para Sexualidade possui grande relevância social, uma vez que desenvolvida de maneira dialógica despertará nos (as) estudantes questionamentos que trazem situações de suas vivências e que vão além de conteúdos científicos para significados políticos e sociais propícios à reflexão crítica.

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NO BRASIL: DA ORIGEM AOS PCN

Desde o surgimento da humanidade, várias áreas de estudo e de pesquisa se interessaram em explicar e discutir de maneira abrangente, comparativa e crítica, os seres humanos, o que sabem (conhecimentos) e como são. Deste modo, quando se trata de sexualidade, não poderia ser diferente, pois, o assunto sempre despertará interesse, ainda mais quando se pensa a questão da sexualidade na escola.

Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa 'questão'. Desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas (LOURO, 2001b, p. 541).

A história da Educação para Sexualidade, no que diz respeito à escola, é

extremamente recente, quando se trata de Brasil. Poucas pesquisas retratam a sua trajetória, o que, segundo Rosemberg (1985, p. 12) “é em parte explicável pela fase de arbítrio político pelo qual passamos, com o consequente enrijecimento da censura, que levou ao expurgo e desaparecimento de relatórios de experiência em curso”.

Autoras como Barroso e Bruschini (1982), Rosemberg (1985), Guimarães (1995), Figueiró (1996), Sayão (1997), Vidal (1998), Werebe (1998) e Pereira (2006) registraram algumas pesquisas onde fizeram uma retrospectiva histórica do surgimento das discussões sobre sexualidade nas escolas brasileiras.

Sayão (1997) traz em seus estudos que, apesar de muitos considerarem a França do século XVIII como berço das discussões, a primeira educação sexual, sistematizada na escola, ocorreu na Suécia, afim de reprimir a manifestação da sexualidade infantil.

No século XIX, o sexo, segundo Foucault (2006), se apresentava em duas vertentes, a da biologia (evolucionista) da reprodução, segundo a qual existe um conhecimento científico que normatiza o sexo, e a da medicina do sexo, que “sobre ele, em torno dele e a propósito dele se produziu um imenso aparelho para produzir a verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 64).

Para Foucault (2006) a sexualidade ao longo da história, foi submetida a diferentes formas de regramento, justificando, sua inclusão nas técnicas de controle e nas relações saber/poder.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1997, p. 100).

Umas das formas de poder e controle que a sociedade utiliza é a “Normalização” que segundo Foucault (2006) é constituído por mecanismos por meio dos quais são criados limites na sociedade, seja através de leis, ou por meio de instituições que controlam os indivíduos, como por exemplo, a escola, colocando normas que de certa forma, impõe um controle, tendo em vista a manutenção de instituições como a família, a religião, a própria escola, e o Estado.

No Brasil, as primeiras preocupações sobre a temática ocorreram logo no início do século XX, nos anos de 1920 e 1930, com o objetivo de combater as doenças

venéreas e preparar a mulher para bem exercer o papel de mãe e esposa, além do combate à masturbação, que, segundo Foucault (1992), era advertido por todos os profissionais a fim de “evitar esse “mal” da masturbação”.

Em 1922, Fernando Azevedo, um “importante intelectual e reformador educacional”, salientou a importância da Educação Sexual para o “interesse moral e higiênico do indivíduo” (MARQUE, 1994 apud CÉSAR, 2009, p. 40).

Seis anos depois, em 1928, a Educação Sexual, foi discutida na II Conferência Nacional de Educação, em Belo Horizonte, da seguinte forma:

A Educação Sexual pode e deve ser ministrada no Brasil. [...] Ela compreenderá três fases – uma preliminar, que se destina a preparar a infância para a compreensão esclarecida dos destinos do sexo; outra que se propõe a ministrar aos educandos, nas próprias aulas de Ciências naturais do curso secundário, o conhecimento das personalidades fundamentais; e uma última, que proporcionará ao adolescente, fora de qualquer curso coletivo e especialização complementar, que constitui a Educação Sexual propriamente dita (SILVA, 2004, p. 129).

Assim, nas primeiras décadas do século XX, o sistema escolar brasileiro apresentou um quadro de avanço e recuo sobre uma proposta de Educação Sexual, não havendo consenso se o assunto seria responsabilidade da escola ou da família.

Foi, nessa mesma época, que congressos começaram a ser realizados com a intenção de defender a ideia de um programa de Educação Sexual nas escolas, apenas para criança acima de 11 anos. De acordo com Guimarães (1995), em 1930, foi lançada uma pesquisa com o intuito de apurar a opinião das pessoas sobre apoio ou não à realização da Educação Sexual pelas escolas. A pesquisa obteve como resposta um grande número de pessoas a favor da implantação do programa, entretanto, assim como nos dias de hoje, quase 90 anos depois, um grupo de pessoas resistentes à temática questionou a metodologia e os conteúdos programáticos, impedindo que a pesquisa avançasse.

Passados três anos, em 1933, foi formado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES) o qual, por seis anos, editou um periódico, já que o sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores, os quais defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos (as) jovens (CÉSAR, 2008).

Em seus seis anos de duração, o CBES promoveu muitas atividades ligadas à Educação Sexual como: a publicação bimensal do Boletim de Educação Sexual, a organização de reuniões culturais, cursos, palestras e conferências, a produção de filmes, exposições, publicações de matérias em jornal sobre o

assunto e campanhas pela incorporação da Educação Sexual por médicos, juristas e pedagogos. Essa publicação e outros materiais produzidos pelo CBES eram distribuídos em várias partes do país juntamente com os jornais de grande circulação e também para às professoras e professores, mães, pais, alunas e estudantes (BORDINI, 2009, p. 32).

Entre os anos de 1935 e 1950, existe uma lacuna, fato considerado como retrocesso nas iniciativas ligadas à Educação Sexual, no Brasil (SAYÃO, 1997).

De acordo com César (2009, p. 40), “a instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal”. E é nos anos 60 que se inicia uma nova e importante fase da Educação Sexual no Brasil.

Até a década de 1960, a Igreja Católica representou, para Rosemberg (1985), um grande empecilho para o desenvolvimento da Educação Sexual, no espaço escolar, primeiro por repreender o sexo, e segundo por sua intervenção no sistema educacional.

Segundo essa mesma autora, o ensino católico no país, entre inúmeras características, foi marcado pela segregação sexual, desde uniformes escolares que cobriam e camuflavam os (as) estudantes, escolas onde meninas eram separadas de meninos e até livros de orientação que apresentavam uma visão pecaminosa da manifestação da sexualidade. Todavia, após uma renovação dentro da instituição, algumas ordens religiosas começaram a mudar o cenário descrito anteriormente, tendo como uma das primeiras mudanças a alteração das escolas para mistas, ou, para aquelas que não concordassem com tal mudança, seu fechamento.

Se faz necessária a menção, de que qualquer incentivo à Educação Sexual, antes dessa época de domínio da Igreja Católica, era realizado apenas em escolas ditas laicas e/ou protestantes. No entanto, vale lembrar, que o Brasil por muitos séculos apresentou traços de um país colonizado, que influenciou na sua formação social. Sendo assim, por mais que as escolas não se apresentem como religiosas acabam abordando algum princípio de caráter religioso, o que não os torna laicas da maneira como se entende a laicidade.

Já em 1964, com o golpe militar, mudanças políticas muito drásticas aconteceram. Todos os projetos e investimentos relacionados à Educação Sexual foram suprimidos em função da censura produzida pelo governo militar. No ano seguinte, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, proibiu professores (as) do ensino secundário, em especial os de

Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção (WEREBE, 1998, p. 174).

No ano de 1968, a então deputada, Júlia Steimburck, do Rio de Janeiro, insistiu com a proposta de Educação Sexual na escola e apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados, propondo a implantação obrigatória da Educação para Sexualidade nas escolas do país, em todos os anos escolares (WEREBE, 1998, p. 173). Projeto que, obviamente, foi rejeitado decorrente da série de atos autoritários implantados no Brasil. De acordo com Pereira (2006), apesar de ter recebido apoio de deputados, intelectuais e educadores, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), responsável pela implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os espaços escolares e fora dele, se posicionou contra a introdução da Educação Sexual na escola, apresentando argumentos teológicos, moralistas e sentimentais, barrando o projeto.

Segundo César (2009, p.41) no entanto, foi com o fim da ditadura militar que “a Educação Sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país”.

Nesse momento, o movimento feminista que tinha intelectuais feministas como Carmem Barroso e Cristina Bruschini (BARROSO, 1980, 1982; BRUSCHINI; BARROSO, 1983) tinha como uma das principais reivindicações a Educação para Sexualidade como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e dos sujeitos. Contudo de acordo com César (2009, p.41) essa união da Educação Sexual com o movimento feminista produziu apenas marcas leves nas práticas pedagógicas brasileira, desaparecendo logo em seguida.

No último ano da década de 1960, o Ato Institucional número 5 e número 6 foram instaurados e a ditadura militar tornou-se mais rígida e violenta, e os órgãos oficiais da educação assumiram uma postura ainda mais moralista e autoritária, proibindo qualquer ação que se referisse à sexualidade e sua educação no âmbito da escola (WEREBE, 1998).

Nesse mesmo tempo, houve também a censura prévia de livros e jornais que passaram a ser fiscalizados com o intuito de que qualquer conteúdo contrário à moral e aos bons costumes fossem proibidos.

Curiosamente, não havia nenhuma lei ou proibição formal contra a Educação

Sexual. A interdição era difusa e talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava mais sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 23).

Mesmo com a repressão instaurada no país, alguns acontecimentos da década de 1970 provocaram transformações sociais, políticas e culturais na forma como a sexualidade era compreendida.

Segundo Bordini (2009, p. 37), a LDB de 1971, em seu texto, não instituiu “nenhuma proibição formal à Educação Sexual, sem tampouco mencioná-la”, porém tornou obrigatória a inclusão de programas de saúde no currículo escolar. Três anos depois, em 1974, um parecer do Conselho Federal de Educação menciona a Educação Sexual como um objetivo a ser desenvolvido nos programas de educação da saúde para o 2º grau, hoje o Ensino Médio.

Em 1978, de acordo com Rosenberg (1985), a Educação Sexual voltou a ser mencionada, mais publicamente, quando uma reportagem sobre sua abordagem na escola foi exibida em um programa de televisão de grande audiência. Além disso, e a partir desse ano é que o país começa a dar indícios de que a ditadura militar está enfraquecida.

Os anos 1978 e 1979 foram marcados, como cita a autora mencionada, anteriormente, por uma intensa proliferação de congressos, debates e eventos sobre Educação Sexual o que contribuiu para a sua discussão e para que houvesse o interesse de diferentes segmentos da sociedade e profissionais ligados à saúde e à educação.

Com o fim do regime militar, a década de 1980 trouxe a veiculação de questões ligadas à Educação Sexual com maior veemência. A abertura política pela qual passou o Brasil trouxe significativas contribuições para o campo da sexualidade e vozes que, por vezes, mantiveram-se caladas, fizeram-se ouvir.

Na entrada dessa década, em São Paulo, a sexóloga Marta Suplicy liderava um programa chamado “TV Mulher”, no qual eram abordadas questões sobre sexualidade. Esse quadro repercutiu nas escolas, universidades e na sociedade, em geral, fazendo ressurgir o interesse pelo tema. A partir de então, a sexualidade conquistou novas áreas científicas. Num movimento convergente, pesquisadores (as) voltados (as) para o estudo da sexualidade passam também a ser convocados (as) tanto pelas universidades quanto pelos meios de comunicação a escrever sobre o

assunto (BARROSO; BRUSCHINI, 1982, p. 41).

Em meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, a necessidade da implantação da Educação para Sexualidade, sob o nome de Orientação Sexual, na escola se acentuou devido as IST, a gravidez na adolescência e o aparecimento de vários casos da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, a AIDS.

A preocupação em engajar-se no combate à doença (AIDS) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação, passassem a estimular projetos de Educação Sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, como tema transversal, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN, a nova diretriz para a educação do País) (LOURO, 2008, p. 36).

É então, em 1996, que o governo federal propõe os PCN, um documento cujo objetivo era garantir às crianças e aos jovens o direito de acesso a um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997a, p.13).

Segundo Altmann (2001, p. 579), “os PCN pretendem ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares”.

O documento, que alavancou a produção bibliográfica tanto de livros didáticos quanto de livros que são voltados para orientação de professores (as), além de cursos de formação continuada, propôs a reestruturação das disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a inclusão dos temas transversais, como indispensáveis para formação escolar e social. O documento sugere que esses temas transversais estejam envolvidos no currículo da escola e promovam discussões a partir da realidade e das vivências que os (as) estudantes trazem para o espaço escolar.

Visando uma educação voltada para a construção da cidadania, o que, segundo os PCN, requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos estudantes, e na tentativa de compor um conjunto articulado e aberto a novas problemáticas sociais, esse documento

propôs, também a inclusão de assuntos de relevância social, que receberam a denominação de Temas Transversais, nos quais estão indicadas a metodologia para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BORDINI, 2009, p. 66).

Segundo a autora “foi a partir do tema transversal “Orientação Sexual” que a discussão sobre sexualidade foi (re)inscrita na escola, ou seja, a escola oficialmente deveria desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promovesse a Educação para Sexualidade das crianças e dos adolescentes” (BORDINI, 2009, p. 67). E, ainda, leva esse nome em referência aos profissionais de Orientação Educacional⁴, que durante a história, compartilharam a responsabilidade de trabalhar com a Orientação Escolar na escola.

Referente a sexualidade, os PCN consideram

Como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997c, p. 287).

E ainda:

A Orientação Sexual, deveria ser trabalhada ao longo de todos os ciclos de escolarização e ocorrer de duas formas: dentro da programação curricular, por meio de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do conhecimento do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas à temática. O documento, ainda apresentava os conteúdos a serem trabalhados, e que foram selecionados segundo alguns critérios, como a relevância sócio-cultural da temática, as dimensões biológicas, psíquica e sociocultural da sexualidade e a perspectiva da saúde, prazer e responsabilidade (BRASIL, 1997c, p. 288)

O fascículo Orientação Sexual é dividido em três subitens "Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS" (BRASIL, 1997c, p.143). Essa divisão, para Bordini (2009, p. 68), justifica-se pela “necessidade de se elegerem tópicos, que, além de estarem

⁴ Segundo o decreto-lei nº 72.846/73, que regulamenta o trabalho do orientador educacional, está entre as atribuições desse profissional dar assistência ao educando a fim de oportunizar seu pleno desenvolvimento, mediando a relação entre o ambiente escolar, a família e a comunidade.

relacionados àqueles requisitados pelos estudantes de todo o Ensino Fundamental, deveriam ser trabalhados na escola para garantir informações e discussões básicas sobre sexualidade”.

Além disso, coloca-se como objetivos a serem alcançados os seguintes itens:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1997c, p. 311).

Apesar de ser um grande avanço, no que tange à discussões acerca da sexualidade, no âmbito das escolas brasileiras, os PCN, assim como outros documentos que propõem a Orientação Sexual e servem de apoio para as práticas, não possuem uma obrigatoriedade quanto a sua utilização, tornando a Educação para Sexualidade às questões biológicas, bem como às disciplinas das áreas de Ciências (FONTES, 2008), indo ao contrário da ideia original do documento que visava a transversalidade de todas as áreas

Além disso, os PCN, também apontam algumas questões controversas sobre a sexualidade, o que levou ao questionamento de muitos especialistas e teóricos da área. Uma dessas questões está no fato de que a Orientação Sexual, nome dado ao fascículo sobre esse tema transversal, tem apenas um caráter informativo, sem considerar o efeito de intervenção que tem no interior do espaço escolar.

Entretanto, a publicação dos PCN, em especial quando abordados aspectos da sexualidade, representa um marco importante na educação brasileira, passando a legitimar propostas que já vinham sendo desenvolvidas e demonstrando, ainda mais, a importância dessas discussões no espaço escolar.

2.3 EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NO BRASIL: A ESCOLA SEM PARTIDO, AS DCN E A BNCC

Ao contrário do que havia sido proposto nos PCN, temas referentes à sexualidade, diversidade de orientação e identidade sexual não foram apresentados, no Plano Nacional de Educacional (PNE), Lei 10.172/2001, outro documento promulgado pelo governo federal, tempos depois.

No ano de 2013, com o objetivo de proporcionar uma educação que visasse “o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 6), a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), após uma “série de estudos, debates e audiências públicas, com a aprovação e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área” (BRASIL, 2013, p. 6).

Essas Diretrizes que buscavam estabelecer a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileira, veio para atualizar Diretrizes anteriores que estavam defasadas devido a várias modificações como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade.

Nesse documento a recomendação é que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento estruturem seus conteúdos de modo que interajam com “temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (BRASIL, 2013, p. 115).

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, preservação do meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural,

deveriam estar presentes nos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Segundo o documento “a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 2013, p. 525) e a discussão da educação em sexualidade é um dos tópicos que podem ser assimilados e socializados nesse ambiente.

Ao se referir ao Ensino Fundamental de nove anos, as DCN mencionam que é durante essa etapa da escolarização que os (as) estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes, modificando, com isso, as relações sociais e os laços afetivos, tendo suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero mais intensificadas, marcando a ruptura da infância afim de tentar construir valores próprios.

Ao debater sobre a etapa do Ensino Médio, as DCN, determinam que as escolas insiram em seus projetos político-pedagógicos temas para debate, estudos e discussões, tendo a sexualidade, as relações de gênero, a diversidade sexual e a superação da discriminação como um dos temas a serem tratados obrigatoriamente.

Um ano após a publicação das DCN, em 2014, o PNE foi sancionado com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O documento estabeleceu 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos e entre elas está a meta de “garantir políticas de combate à violência na escola [...], ações destinadas à capacitação de educadores (as) para detecção dos sinais de suas causas, como a violência sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade” (BRASIL, 2014, p. 65).

De acordo com Sevilla e Seffner (2017, p. 01):

O campo educacional tem sido palco de controvérsias entre grupos conservadores – formados majoritariamente por fundamentalistas religiosos – e estudiosos e militantes. ‘Projetos como o chamado Escola Sem Partido se alastraram pelo Brasil e se somam a discussões sobre a retirada dos termos que fazem referência a gênero e sexualidade, em especial a partir de 2014, quando o Plano Nacional de Educação (PNE) exclui estas palavras do documento’.

Assim como já era a intenção dos PCN garantir uma educação nacional centralizada, em 2017 foi aprovada a criação da BNCC, documento mais recente do governo que pretende reger a educação do país. Seu objetivo é definir um conjunto

de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os (as) estudantes adquiram ao longo da Educação Básica,

O documento foi e continua sendo alvo de intensos debates e, após ser homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), recebeu inúmeras críticas sobre o processo de construção do texto e a respeito da diversidade, pois retirou da versão final os termos “gênero” e “orientação sexual”.

Além disso, a Educação para Sexualidade passa a ser abordada apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, com “temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária [Sic]” (BRASIL, 2017, p. 372).

Ancorando-se na história e nos objetivos desses dois referenciais curriculares brasileiros, os PCN e a BNCC, percebe-se uma grande alteração de um documento para outro, o que representa um retrocesso na educação brasileira. Os PCN, que apesar de seus equívocos, ainda assim, defendiam que a sexualidade é expressa no ser humano desde o seu nascimento até a sua morte e, inclusive, separam um de seus volumes para tratar dessa temática. Já na BNCC, o termo Orientação Sexual é suprimido do documento, juntamente com a abordagem nos anos iniciais.

Continuando nessa linha de repressão, um movimento que já havia sido criado em 2004 pelo então procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib voltou a ser alvo de discussões.

O discurso conservador do Movimento Escola sem Partido se divide em duas vertentes: “uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, o uma associação informal de pais, estudantes e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior [Sic]” (NAGIB, [2018?], não paginado).

O movimento que está relacionado ao Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais e Municipais, além de projetos, obscuros, de leis em Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional, objetiva impedir uma suposta “doutrinação ideológica” dos (as) professores (as), de modo que eles não exponham sua opinião nas salas de aula e também não estimulem os (as) estudantes à participação política.

Um dos projetos, inconstitucionais, elaborados pelo movimento está o Projeto

Escola sem Partido (PL) 7.180/14⁵, que é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei cujo objetivo é inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos (as) estudantes sobre a educação moral dos seus (suas) filhos (as). Entre as medidas proposta pelo projeto está a fixação em todas as salas de aula, do Ensino Fundamental e Médio, e nas salas dos (as) professores (as) de um cartaz com seus deveres.

No que tange a sexualidade e a ideologia de gênero, o ataque gira em torno da não discussão dessas questões em sala de aula, por se tratar, como defende o movimento, de questão de prerrogativa das famílias, uma vez que, na escola, os (as) estudantes devem receber a educação moral que esteja de acordo com as convicções das suas famílias.

Além disso, o movimento que convoca os pais a se contraporem à essa ideologia, de acordo com Moreira e César (2019), retoma a ideia de um essencialismo sexual, que caracteriza as expressões cis-hetero-divergentes da sexualidade como estados de confusão mental ou de doença que seriam transmitidos às crianças.

De acordo com Moreira e César (2019) o discurso do movimento se evidencia quando entendemos que esse “combate” a doutrinação política e ideológica, dentro do espaço escolar, busca bloquear a produção acadêmica, projetos de lei e a ação de movimentos sociais e indivíduos que defendam questões relativas à igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual.

Entretanto, o movimento, que fere a Constituição, persegue e censura o trabalho decente, ao mesmo tempo que ganhou força através de seus apoiadores e de uma porcentagem dos governantes, foi derrotado na Câmara dos Deputados em dezembro de 2018. Com isso, vozes de apoiadores contrários ao movimentos e professores (as) de oposição à lei e, se fizeram ouvidas e, agora, com o encerramento da comissão que julgava o movimento, para o texto ser novamente analisado, todo o trâmite legislativo terá que ser recommçado e uma nova comissão deverá ser formada.

Todo esse retrocesso pelo qual a Educação para Sexualidade vem passando, também contraria o que defende a Orientação Técnica Internacional sobre Educação

⁵ O Projeto Escola sem Partido (PL) 7.180/14 foi retirado da pauta de votações na Câmara Legislativa e arquivado em dezembro de 2018, após a 12ª reunião para votar o parecer. Com o fim da legislatura, todos os projetos que não têm parecer aprovado nas comissões foram automaticamente ao arquivo. Pelo regimento da Câmara, o autor do projeto ou de qualquer outro que tramita em conjunto pode apresentar requerimento para desarquivá-lo. Se isso acontecer, a tramitação começará do zero, com a criação de uma nova comissão.

em Sexualidade, publicada no início de 2018 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem como intuito auxiliar na elaboração dos currículos educacionais, de crianças e jovens entre 5 a 18 anos, de todos os países, defendendo que a Educação para Sexualidade deve ser abrangente e de qualidade para promover a saúde e o bem-estar, o respeito aos direitos humanos e à igualdade de gênero e o acesso aos direitos de crianças e jovens para levarem vidas saudáveis, seguras e produtivas.

Frente a todo esse exposto e fazendo uma análise de toda a história da Educação para Sexualidade no Brasil é angustiante pensar que direitos que haviam sido adquiridos frente ao tema terão que ser motivo de luta para que sejam conquistados novamente. É necessário entender do que se trata a “tão polêmica” temática dentro do espaço escolar, quais seus objetivos e, acima de tudo, quais são os benefícios para estudantes de uma educação voltada para a construção da cidadania, os quais serão tratados a seguir.

2.4 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE COM O ENSINO DE CIÊNCIAS

A Educação, em sua totalidade, é um direito de todos e não sem motivos é defendida e amparada por leis, como é o caso do Art. 205 da Constituição Federal e do Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de Dezembro de 1996, que a considera como um "dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. 8).

Nesse contexto de Educação, a Educação em sexualidade está presente no artigo 10, da Declaração dos Direitos Sexuais, organizada pela World Association for Sexual Health (WAS), em 1997, quanto diz que "todos têm o direito à educação e a uma Educação Sexual esclarecedora, processo que dura a vida toda, desde o nascimento e pela vida afora e deveria envolver todas as instituições sociais" (WAS, 2014, p. 3).

Sendo a escola uma instituição social, ela se torna responsável em ser um espaço que, além da aprendizagem, vise ao desenvolvimento pleno do (a) estudante nas suas esferas históricas, morais, culturais e éticas, além da inserção social destes

na sociedade.

De acordo com Silva (2015, p. 4), “o tema corpo humano e sexualidade localiza-se dentre os conteúdos obrigatórios a serem ensinados às crianças desde a mais tenra idade, ora como conteúdo formal da disciplina escolar Ciências, ora como conteúdo da área das ciências”

A escolha pelos professores (as) de Ciências e Biologia para discutirem a sexualidade no ambiente escolar é uma predileção que acontece ao longo de toda a história da Educação para Sexualidade.

De acordo com Ribeiro e Souza (2004), ao se tratar de sexualidade no espaço escolar existe a necessidade de se chamar, para ministrar essas discussões, uma pessoa que é julgada pelo corpo docente como a que tem ‘mais conhecimento’ e que está ‘mais preparada’. Essa figura remete ao (à) professor (a) de Ciências ou Biologia, ou até mesmo algum profissional da área da saúde, que através, de palestras, por exemplo, irá utilizar das explicações científicas do funcionamento do corpo humano para tratar do tema.

Sendo assim, geralmente, as aulas de Ciências ou Biologia são vistas como os únicos momentos em que se pode falar de corpo, entretanto, de uma maneira puramente anatômica, reduzindo a sexualidade em conhecimento das estruturas que compõem os sistemas sexuais masculino e feminino. Além de abordar a reprodução sem considerar as questões históricas, sociais, política, cultural e ideológica que a temática abrange.

Para Bordini (2012, p. 91), a sexualidade está atrelada às disciplinas de Ciências e Biologia devido as suas perspectivas científicas, além disso, “a Educação Sexual ensinada pelo viés dessas disciplinas é considerada como a reunião de diferentes saberes científicos, vindos, principalmente, da medicina, da biologia e da fisiologia”.

Além disso, um ponto que legitima a abordagem da sexualidade no espaço escolar para Ribeiro e Souza (2004, p. 115), é que “o discurso biológico é um dos discursos autorizados na escola para falar da sexualidade”. Por mais que tal discurso reduza a sexualidade à aquisição de conhecimentos das estruturas dos sistemas reprodutores, esse discurso ‘científico’ legitima a prática pedagógica dos (as) professores (as), pois é um espaço onde a discussão da sexualidade está garantida, através dos documentos que norteiam a educação brasileira.

Autores como Louro (2008) e Figueiró (2007) defendem que é necessário

superar essa visão biologizante da sexualidade que vemos, na maioria das vezes, no espaço escolar, e não negligenciar seus outros aspectos, não esquecendo também da perspectiva interdisciplinar preconizada nos PCN.

A Educação Sexual é muito mais que aulas sobre a Biologia e a Fisiologia da sexualidade; refere-se a propiciar oportunidades para discussões, reflexões, debates em grupo, com os colegas, coordenado por um educador. Neste processo, é muito importante o espaço que se disponibiliza para trabalhar, sentimentos emoções, atitudes e valores (FIGUEIRÓ, 2007, p. 28).

Furlani (2005) aponta que o problema não está na presença deste tipo de abordagem restrita ao biológico, mas no fato de que o seu uso exclusivo implica em um currículo limitado e reducionista, onde questões sociais são explicadas através do cientificismo. Este problema é abordado também pelos PCN, quando dizem que:

Praticamente todas as escolas trabalham o aparelho reprodutivo em Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade (BRASIL, 1997c, p. 292).

Silva (2015) reitera que a abordagem sobre o corpo humano, através das disciplinas de Ciências e Biologia, geralmente nega a inconstância do corpo, uma vez que os conhecimentos mobilizados por essas disciplinas estão ancorados nos saberes e conhecimentos advindos de campos científicos como a Anatomia, a Fisiologia, a Farmacologia e a Medicina, fazendo com que esse corpo que é apresentado seja fragmentado e biomedicalizado.

Afirmamos que, se forem levados em conta os propósitos da instituição Escola, as disciplinas escolares e os conhecimentos a serem por elas assegurados, a possibilidade de abordagem sobre o corpo deve ser, de fato, a quem histórica e hegemonicamente foram postas. Se de um lado considerarmos que essa abordagem responde a um modelo de pensamento com finalidades próprias, é possível responder que não há problema nela, não havendo, portanto, outra forma de abordar o corpo no ensino de Ciências. Por outro lado, se rompermos com esse modelo – e esta é a intenção –, será (é) possível outra abordagem (outros corpos) (SILVA, 2015, p. 2)

É necessário, segundo a autora anteriormente mencionada, que seja superado a denúncia de que a sexualidade é abordada por um discurso ou texto biológico de modo a tornar a biologia meio e fim da sexualidade. Descontruir esse

discurso é pensar que a sexualidade opera fora do corpo, ou seja, “a sexualidade tem como substrato material, o organismo biológico, ou o corpo em sua dimensão biológica, mas opera fora do corpo, na relação entre o ‘enunciável e o visível’” (SILVA, 2015, p. 5)

Um espaço com grande potencial para a abordagem da Educação para Sexualidade em sua totalidade, porém pouco explorado para tais problematizações é o Ensino de Ciências, com o enfoque/abordagem CTS, já apresentado anteriormente nesse capítulo.

Discutimos, que ao considerarmos um Ensino de Ciências com ênfase na Educação CTS temos o que muitos estudiosos da área defendem, um ensino em que é necessário considerar a relevância social do conteúdo, a fim de preparar os (as) estudantes para a tomada de decisões responsáveis por meio do conhecimento adquirido e a problematização que é feita baseada no seu cotidiano, além de proporcionar a sua formação cidadã.

E para que o enfoque CTS seja integrado ao Ensino de Ciências, Aikenhead (1922) e Bybee (1991) sugerem algumas estratégias que precisam ser consideradas na elaboração de materiais que abordem esse enfoque:

a) Potencializar a responsabilidade, desenvolvendo nos estudantes a compreensão de seu papel como membros da sociedade, que por sua vez devem integrar-se em um conjunto mais amplo que constitui a própria natureza; b) Contemplar as influências mútuas entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; c) Promover pontos de vista equilibrados para que os estudantes possam escolher conhecimentos de diferentes opiniões sem que o professor tenha, necessariamente, que ocultar a sua própria opinião; d) Exercitar com os estudantes a tomada de decisão na solução de problemas; e) Promover a ação responsável, comprometer os estudantes com ações responsáveis; f) Buscar a integração, fazendo os estudantes progredirem com visões mais amplas da ciência, da tecnologia e da sociedade que incluam questões éticas e de valores; g) Promover a confiança na ciência, no sentido de que os estudantes sejam capazes de usá-la e entendê-la em um marco CTS (AIKENHEAD, 1922; BYBEE, 1991).

Com isso pode-se dizer que um currículo com ênfase CTS tem como objetivo central “promover a educação científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando o estudante a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões” (SANTOS, 2007, p. 9).

Além disso, a Alfabetização Científica (AC), que é considerada um dos objetivos da Educação CTS, segue também as mesmas características: oposição ao

ensino memorístico, conceitual e conteudista de Ciências nas escolas (SANTOS, 2007).

Cerezo (2002, p. 9) aponta que os estudos CTS:

[...] constituem uma 'diversidade de programas de colaboração multidisciplinar que, enfatizando a dimensão social da ciência e da tecnologia' compartilham três aspectos: 'a rejeição da imagem da ciência como atividade pura; a crítica da concepção da tecnologia como ciência aplicada e neutra; e a condenação da tecnocracia' (CEREZO, 2002, p. 9).

Esse mesmo autor, ainda afirma que, os estudos e os programas CTS, desde o princípio, estão sendo pensados considerando três vertentes: o campo da pesquisa, o campo das políticas públicas e o campo da educação.

Aikenhead (2003) traz em suas pesquisas que a Educação CTS é um lema de múltiplas concepções e compreensões. A pluralidade nas concepções diz respeito a como cada letra do acrônimo CTS deveria ser representada e significada: ciência na sociedade, ciência e tecnologia, ciência, tecnologia, sociedade e cultura e etc.

Santos (2001) apresenta em sua pesquisa essa polissemia de compreensões que cada letra da sigla CTS representa, além da mudança do encaminhamento metodológico que a ênfase em uma ou em outra letra pode acarretar.

Quando a ênfase está no **CTS**, os conhecimentos científicos ainda são de extrema importância para o currículo, mas acrescentado a eles estão "materiais que dão relevância da ciência para a tecnologia, para a sociedade e para os estudantes individualmente" (SANTOS, 2001, p. 55).

O destaque no CTS representa uma super valorização da tecnologia, na qual se pretende que os artefatos tecnológicos sejam compreendidos da melhor maneira e sejam utilizados no cotidiano, além disso busca a "oportunidade para que os currículos escolares ponham em contato dinâmico com a ciência e a tecnologia" (SANTOS, 2001, p. 59).

Já, quando o destaque está no **CTS**, "os estudantes aprendem ciência enquanto analisam e discutem questões sociais, culturais e de valores" (SANTOS, 2001, p. 62). É nessa ênfase, que temas de educação ambiental e culturais, são trabalhados tanto da perspectiva da ciência, quanto dos (as) estudantes.

É, nesse sentido, que se articula o currículo CTS com a Educação para Sexualidade, uma vez que:

As questões sobre gênero e sexualidade, dizem respeito à vida dos/as estudantes no desenvolvimento de conteúdos de Ciências, incrementa o processo de ensino aprendizagem em termos de motivação e a consequente assimilação do conteúdo, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos/as jovens nessa esfera da vida (LIMA; SIQUEIRA, 2013, p. 152).

Os livros didáticos preconizam a ênfase na transmissão de conteúdos programáticos, sem propor uma reflexão crítica sobre as problemáticas sociais, políticas e econômicas. Dessa maneira, os (as) professores (as) podem utilizar inúmeras estratégias, como por exemplo: dramatização, filmes, dinâmicas de grupo e outras metodologias que possam atingir objetivos maiores na vida dos (as) estudantes.

A sala de aula pode ser uma espécie de laboratório de possibilidades de expressão da liberdade, permitindo que os estudantes pensem e reflitam sobre si próprios. Essa atitude crítica promove a autonomia pessoal com autoconfiança e autoestima, qualidades fundamentais para traduzir e transformar a decisão em ação (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 95).

Uma das estratégias comumente aplicada, no Ensino de Ciências, e que foi identificada por Borges e Lima (2007) como uma das metodologias contemporâneas mais utilizadas, no Ensino de Ciências, é a sequência didática, que, quando combinada ao enfoque CTS, permite que os (as) estudantes se apropriem de conceitos de maneira mais significativa, além de poderem estabelecer uma relação com seu cotidiano e estimulá-los a fazerem conexões, argumentações que os (as) permitam a refletir e construir seus valores pessoais.

Segundo Lorenzetti (2000), as atividades quando possibilitam a compreensão do conhecimento científico articulado a outros conhecimentos, de maneira a ampliar a cultura do estudante, tornam-se ainda mais significativas.

Teixeira (2003) exemplificou em seu trabalho uma sequência de aulas utilizadas na disciplina de Biologia, destinada a estudantes do terceiro ano, do Ensino Médio, onde a temática trabalhada é a sexualidade. Essas aulas foram propostas de acordo com o modelo proposto por Aikenhead, além de serem inspiradas na concepção CTS.

QUADRO 2 – UMA SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGENS INSPIRADAS NA CONCEPÇÃO CTS

1. Questão social introduzida	1. A classe faz a leitura e discussão dos artigos (textos geradores): “Brasileiras esterilizadas” e “Pobreza sai da barriga” e, ainda, os textos sobre .
--------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(continua)

QUADRO 2 – UMA SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGENS INSPIRADAS NA CONCEPÇÃO CTS
(conclusão)

	Educação Sexual e planejamento familiar propostos por Dimenstein (1998, p. 60-63).
2. Uma tecnologia relacionada ao tema social é analisada.	2. Métodos contraceptivos (apresentação inicial e análise).
3. O conteúdo científico é trabalhado.	3. Reprodução humana; Aparelhos Reprodutivos (morfologia e fisiologia).
4. A tecnologia é estudada em função dos conteúdos.	4. Métodos contraceptivos – retomada de análise com base nos conceitos estudados.
5. Retomada da questão social.	5. (Re)discussão da matéria dos textos geradores, a partir dos conteúdos estudados e das implicações sociais/econômicas/políticas/culturais.

FONTE: Teixeira (2003, p. 184)

Segundo o autor, a vantagem de propostas como essa é que são atividades que permitem “conjuguar o tratamento de conteúdos clássicos, neste caso a reprodução humana, numa abordagem que extrapola a dimensão meramente conceitual, trazendo para sala de aula problemas de interesse social” (TEIXEIRA, 2003, p.184).

A abordagem CTS, então, segundo Lima e Siqueira (2013, p.156), é pertinente para o desenvolvimento dos conteúdos de sexualidade no currículo de Ciências, pois os mesmos “possuem amplas repercussões práticas na utilização dos conhecimentos pelos (as) estudantes, tanto para a tomada de posicionamentos e decisões em relação à sociedade, como em relação a si mesmo, no seu autodesenvolvimento”.

Diante desta colocação e de outras que foram feitas ao longo deste capítulo, as dimensões da sexualidade poderão ser compreendidas, em sua totalidade, quando os conhecimentos adquiridos e as vivências dos (as) estudantes forem levados, também, em consideração, juntamente com os conteúdos científicos abordados no espaço escolar, como é preconizado pela abordagem CTS.

Essa relação da Educação para Sexualidade com um Ensino de Ciências com ênfase na Educação CTS, caracteriza uma abordagem e uma concepção diferente das que comumente são vistas no espaço escolar no qual a abordagem da sexualidade é feita por um viés biológico sendo negligenciado seus outros aspectos. São essas outras concepções e abordagens da Educação para Sexualidade que serão abordadas no item a seguir.

3 A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E SEUS SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR

O estudo da sexualidade, no espaço escolar, vem sendo discutido desde meados da década de 20 do século passado até os dias de hoje. Durante todo esse tempo objetivos foram reformulados, faixa etária dos (as) estudantes questionadas, termos criados, práticas pedagógicas contestadas, enfim, inúmeras mudanças marcaram e ainda marcam a abordagem da Educação para Sexualidade no espaço escolar.

É na escola que os (as) estudantes têm a possibilidade de entrarem em contato com diferentes aprendizagens, diferentes comportamentos, crenças e valores. É nesse espaço também que se favorece a socialização entre os mais diferentes grupos de indivíduos e diferentes aspectos, dentre eles, a sexualidade.

Uma das funções da escola é o desenvolvimento integral dos (as) estudantes, cabendo a equipe pedagógica promover, em todos os níveis da escolarização brasileira, espaços onde se haja a possibilidade de problematizar e dialogar acerca da Educação para Sexualidade e da sexualidade, visto que essa é um componente humano.

A partir desse entendimento, este capítulo é direcionado para discutir sobre os termos e concepções do que é a Educação para Sexualidade, para que haja uma melhor compreensão deste estudo.

Além disso, serão expostas as pesquisas na área da Educação para Sexualidade nos anos iniciais, do Ensino Fundamental, e as abordagens que podem ser dadas à temática no espaço escolar.

3.1 EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE X EDUCAÇÃO SEXUAL X ORIENTAÇÃO SEXUAL: A COMPREENSÃO DE TRÊS TERMOS

Grande parte da polêmica, envolvendo discussões acerca da sexualidade, está voltada para a diversidade de termos que vieram surgindo e sendo modificados ao longo das décadas.

Segundo pesquisa realizada por Xavier Filha (2009a; 2009b), a partir da busca por termos utilizados para essas discussões, ficou evidente existir:

[...] em diversos/as autores/as um posicionamento ora para demarcar a adoção do termo “Educação Sexual” e suas respectivas justificativas para isso, sem contudo não deixar de ressaltar os aspectos negativos e desgastantes desse termo, ora para defender a utilização de outras nomenclaturas, como “educação para a sexualidade”, “educação sexualizada” [...] (XAVIER FILHA, 2009b, p. 91).

Educação Sexual, Orientação Sexual e Educação para Sexualidade são alguns dos termos utilizados para a discussão da sexualidade e que estão, constantemente, presentes nas pesquisas acadêmicas, no entanto, sem apresentar, muitas vezes, uma padronização de uso e de definição.

Dentre os muitos termos encontrados, segundo Varela e Ribeiro (2017), é possível encontrar elementos que são comuns a todos, que sinalizam a sexualidade como algo pertencente à atividade humana e que pode ser realizada tanto de maneira formal, organizada pelos currículos, quanto de maneira informal, perpassando pelas múltiplas relações humanas.

No entanto, concordo, assim como outros (as) pesquisadores (as), que é necessária uma definição exata do que cada termo quer enunciar, uma vez que, de acordo com Figueiró (1996, p. 59), as “diferenças, incoerências e confusões geradas nessa diversidade de definições e compreensões podem comprometer a qualidade da produção científica e o avanço do corpo teórico desta área do conhecimento”.

Ainda de acordo com a autora supracitada:

Não resta dúvida de que é necessário que se busque unificar as terminologias usadas, para uma solidificação do corpo teórico da temática em questão, devendo-se, portanto, por fim ao uso dos sinônimos: orientação, instrução, informação, aconselhamento (sexuais), além de outros (FIGUEIRÓ 1995, p. 169).

Figueiró (1996), na década de 1990, analisou teses, dissertações, livros, artigos de periódicos e trabalhos apresentados em eventos, a fim de investigar quais a terminologias básicas adotadas para se referir ao trabalho com a Educação para Sexualidade, presentes, nessas produções, do período de 1980 a 1993⁶.

A autora organizou os gêneros de publicações, os quais compunham seu “corpus” da pesquisa, em grupos, A, B e C. No grupo A, estavam os livros e os capítulos de livros; no grupo B, os artigos, as pesquisas e os trabalhos apresentados

⁶ A apresentação da pesquisa de Figueiró (1996) é apresentada aqui, por conter valor histórico, no que tange a discussão das terminologias utilizadas para a discussão da sexualidade no espaço escolar.

em eventos, e, por fim, no grupo C, foram analisadas as dissertações e teses.

Em um total de 33 publicações, sendo 12 livros e 21 capítulos de livros, o termo Educação Sexual foi usado, exclusivamente, em 18 publicações, enquanto o termo Orientação Sexual em apenas uma. Em outras 13 publicações, entre elas artigos, pesquisas e trabalhos apresentados em eventos, o termo Educação Sexual foi usado como sinônimo de Orientação Sexual e, em uma publicação, o termo Informação Sexual apareceu como sinônimo, também, do termo Educação Sexual, conforme demonstra a tabela 1.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS USADAS NO GRUPO A

Terminologia	Quantidade	Porcentagem (%)
Educação Sexual	18	54,55
Orientação Sexual	1	3,03
Educação Sexual = Orientação Sexual	13	39,39
Educação Sexual = Informação Sexual	1	3,03
TOTAL:	33	100

FONTE: Figueiró (1996, p. 287)

No grupo B, que incluíam artigos, pesquisas e trabalhos apresentados em eventos, o termo Educação Sexual apareceu, de forma exclusiva, em 58,33%, que equivale a 42 publicações. Já o termo Orientação Sexual, aparece em apenas 8,33%. Em 19 publicações, esses dois termos aparecem como sinônimos.

TABELA 2 -DISTRIBUIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS USADAS NO GRUPO B

Terminologia	Quantidade	Porcentagem (%)
Educação Sexual	42	58,33
Orientação Sexual	6	8,33
Educação Sexual = Orientação Sexual	19	26,38
TOTAL:	67	93,04

FONTE: Figueiró (1996, p. 288)

Ainda, no grupo B, o termo Instrução Sexual se fez presente em dois textos, cerca de 2,77% das publicações.

Por fim, no grupo C, o qual concentrava as dissertações e teses, no conjunto de 17 trabalhos, sete (43,75) apresentaram o termo Educação Sexual, enquanto oito dissertações/teses traziam como sinônimo desse termo a Orientação Sexual.

TABELA 3 -DISTRIBUIÇÃO DAS TERMINOLOGIAS USADAS NO GRUPO C

Terminologia	Quantidade	Porcentagem (%)
Educação Sexual	7	43,75
Educação Sexual = Orientação Sexual	8	50
Orientação Sexual	15	93,75

FONTES: Figueiró (1996, p. 1988)

Figueiró (1996) corrobora com a afirmação de que não há uma padronização quanto ao uso da terminologia básica presente em artigos, em livros e nas dissertações e nas teses. A autora ainda enuncia que:

Para um avanço substancial de um conjunto teórico de conhecimentos, é imprescindível que se parta do que já foi construído na área; no caso aqui em questão: que se parta dos conceitos já elaborados. O que não significa, evidentemente, que se deva conservá-los de maneira acrítica, mas sim que sejam tomados como ponto de referência para novas conceituações, quando essas se fizerem necessárias, ou mesmo quando se deseja propor novas conceituações (FIGUEIRÓ, 1996, p. 291).

Numerosos autores (as), estudiosos (as) e críticos (as) se dividem entre aqueles que defendem a utilização de um termo ou de outro.

Autores como Werebe (1978; 1998), Vitiello (1995), Figueiró (1995; 1996) e Abramovay et al. (2004) fazem uso da terminologia “Educação Sexual”. Já autores como Pinto (1995), Sayão (1997), Altmann (2001) e Maia (2004) entendem a terminologia “Orientação Sexual” como sendo a mais apropriada.

As diferenças pautadas, por esses teóricos mencionados, variam de objetivos para o uso de um termo ou de outro, de lugares específicos onde é abordada a sexualidade, se é sistematizado ou não, se é uma educação que se desenvolve por meio de um processo formal ou informal, entre outras.

Entre os que defendem a Educação Sexual, estão Werebe (1978) e Figueiró (1996), que até os anos 2000, a definiam como toda ação de ensino-aprendizagem, formal ou informal, consciente ou não, contínua ou eventual, sistemática ou não ordenada, instrumental ou não, relativa ao tema da sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual, englobando valores, afetos, condutas e prescrições que influenciam o modo como as pessoas sentem, concebem e vivenciam a sexualidade desde o nascimento.

Entretanto, Xavier Filha (2009b) traz em suas pesquisas alguns autores que

buscam romper com o termo citado anteriormente, uma vez que essa prática esteve por muito tempo constituindo-se como prescritiva, normatizadora e moralista e que estava preocupada em controlar a sexualidade de crianças e jovens.

Ainda de acordo com a autora mencionada anteriormente, a utilização de tal termo, nos dias de hoje, mesmo que com a intenção de romper com o discurso instituído há mais de um século, pode acarretar uma confusão de entendimento de propostas que são diferenciadas apenas por conter o termo Educação Sexual.

Arelado a esse discurso biologizante, fundamentado em preceitos essencialistas e universalizantes do termo Educação Sexual, o termo Orientação Sexual, conforme Xavier Filha (2009a), passou a ser visto como correto.

Abramovay et al. (2004) concebe o termo Orientação Sexual como uma parte constituinte da sexualidade humana, assim como a identidade sexual, o erotismo, o envolvimento emocional, o amor e a reprodução. Maia (2004), que também defende essa linha de pensamento, justifica que tal denominação é usada para se referir a um programa formalizado em um ambiente específico.

O termo Orientação Sexual, quando utilizado na Educação, deriva do conceito pedagógico de Orientação Educacional e define-se como um processo de intervenção sistemática realizado principalmente nas escolas. Entretanto, Bordini (2000) alerta sobre muitos (as) pesquisadores (as) fazerem uso desse termo, uma vez que pode se referir a um aconselhamento que pode direcionar as decisões, ou não, a serem tomadas pelos indivíduos.

Nesse mesmo pensamento, Werebe (1998, p.155) afirma que o uso do termo Orientação Sexual não é apropriado, já que pode se confundir com “a orientação que a pessoa imprime a sua sexualidade e que pode ser homossexual, heterossexual ou bissexual”.

Para Vitiello (1995, p. 18), “a Orientação Sexual implica em um mecanismo mais elaborado segundo o qual, baseando-se na experiência e nos seus conhecimentos, o orientador ajuda a analisar diferentes opções, tornando os indivíduos aptos a descobrir novos caminhos”. Já Educação Sexual é um conjunto de informação, orientação e aconselhamento que não se limita a mera informação; mas à formação do sujeito. O autor ainda esclarece:

Informar é uma atividade de ensino, de instrução, e não de educação, ao menos enquanto a informação for passada isoladamente [...] Aconselhar, por outro lado, consiste em auxiliar o aconselhando a decidir-se por um ou vários

dos possíveis caminhos que ele próprio já conhece, em outras palavras, aconselhar significa 'ajudar a decidir'. Educar, finalmente, embora possa passar por informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas partes isoladas. Educar, no sentido mais amplo, significa formar, não na acepção de que o educando seja uma cópia do educador, mas sim na de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente (VITIELLO, 1995, p. 18).

De acordo com o *Grupo de Trabalhos e Pesquisa em Orientação Sexual* (GTPOS), a *Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS* (ABIA) e o *Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana* (ECOS) (1994, p. 26), a Orientação Sexual se propõe a fornecer informações sobre sexualidade e a organizar um espaço de reflexões e questionamento sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais”, afirmação que corrobora com Pinto (1995), que assevera que é a Orientação Sexual que deve ser realizada na escola, de maneira formal, sistematizada, que ocorre em tempo e espaço definidos e com objetivos determinados.

Partindo dos pressupostos apresentados até aqui, e segundo Varela e Ribeiro (2017), alguns/algumas pesquisadores (as) procuraram pensar a sexualidade por meio de práticas diferentes das que já são conhecidas e a partir do campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, o qual tem a finalidade de estudar os aspectos culturais da sociedade.

Desta forma, alguns/algumas pesquisadores (as) adotam como termo a expressão “Educação para Sexualidade” que, de acordo com as autoras anteriormente mencionadas, está ligado com a forma como compreendemos a sexualidade e os processos desenvolvidos pela educação.

Podemos entender a ‘Educação para Sexualidade’ como um movimento discursivo que se propõe não somente em educar sobre temas relacionados a essa discussão, como as questões dos gêneros e dos corpos, mas também em problematizar práticas e conceitos naturalizados em nossa sociedade, como a constituição da identidade heterossexual como única forma de vivência da sexualidade; a expressão binária dos gêneros; a vivência da maternidade e paternidade; bem como as múltiplas formas de violência (VARELA; RIBEIRO, 2017, p. 17)

Ainda, para Varela e Ribeiro (2017), ao fazer uso desse termo, se tem uma abordagem mais ampla da sexualidade, com ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais que irão extrapolar a visão biologizante. Além disso, pensar a Educação para Sexualidade é questionar os discursos ditos como verdades, problematizando práticas e conhecimentos dados como naturais.

Com esse mesmo olhar, Xavier Filha (2009b) faz uma reflexão, ao considerar a composição do termo Educação para Sexualidade. Ao desmembrar a expressão, percebe-se que o uso da conjunção “para” e do artigo “a” utilizados para conectar as palavras “educação” e “sexualidade”, possibilita pensarmos no movimento que a vida manifesta por meio da sexualidade, transmitindo assim a ideia de uma educação para a “vivência” da sexualidade.

Isso posto e, considerando de extrema importância as discussões realizadas aqui pelos termos utilizados, bem como seus objetivos e propósitos, é que se optou utilizar, nas análises e no decorrer desta pesquisa, o termo Educação para Sexualidade, por corroborar com Varela e Ribeiro (2017, p. 20), quando dizem que pensar na Educação para Sexualidade é “pensar na transitoriedade de nossas identidades, em denunciar as violências já tão banalizadas e naturalizadas em nossa sociedade, possibilitar que novas questões sejam acionadas como a vivência dos prazeres e desejos, a curiosidade, fugindo-se de padrões, normas e regras”.

Vale ressaltar ainda que, por mais que o termo utilizado, nas análises e no decorrer, desta pesquisa, seja Educação para Sexualidade, serão mantidos, nas citações, alguns dos termos discutidos nessa seção, para preservar a ideia original dos (as) autores (as).

3.2 AS DIFERENTES ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Os debates acerca da sexualidade vêm assumindo, ao longo do tempo, um importante espaço, desde a década de 20, do século passado. Mesmo que ela venha sendo, pouco a pouco, compreendida mais satisfatoriamente e entendida como necessária nas discussões entre os mais diversos meios, principalmente, na família e na escola, ainda existe muita repressão, tabu, mitos e concepções equivocadas a respeito dessa temática e que devem ser esclarecidos.

Como qualquer outra instituição social, a escola tem um papel preponderante para a discussão de questões relacionadas à sexualidade, possibilitando ações críticas e reflexivas sobre os tabus, preconceitos, crenças e atitudes que se fazem presentes na sociedade, além do conhecimento sobre o próprio corpo, o respeito sobre si e pelo outro, o papel social da mulher e do homem e demais tópicos inclusos nos objetivos da Educação para Sexualidade e que estão pontuados ao longo deste

trabalho.

Todavia, abordar a Educação para Sexualidade, na escola, para Figueiró (2004, p. 38 apud MAIO, 2012, p. 216) é um processo difícil e que ocupa posição marginalizada, na qual esteve e ainda está colocada, além de ser caracterizada por diversas formas:

Não é considerada uma questão prioritária na educação escolar; Não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras; É praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores isoladamente; É praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde, as quais, depois de um pequeno número de anos, interrompem o apoio efetivo; É criticada por uma parcela pequena, porém efetivamente significativa de professores e elementos da comunidade como um trabalho não da escola, mas da família (FIGUEIRÓ, 2004, p. 38 apud MAIO, 2012, p. 216).

Além das proposições pontuadas por Figueiró (2004 apud MAIO, 2012), a Educação para Sexualidade, discutida, no contexto escolar, também, é um desafio devido à compreensão errônea que alguns/algumas docentes têm sobre o assunto, das discussões que, em algumas vezes, conflitam com orientações religiosas e familiares, dos preconceitos existentes quanto à temática e a falta de entendimento sobre como desenvolver a Educação para Sexualidade no espaço escolar.

Figueiró (1996), Nunes (1996) e Furlani (2005, 2016) apresentaram em suas pesquisas contribuições ao classificarem e analisarem algumas abordagens da sexualidade e da Educação para Sexualidade possíveis de serem feitas.

Segundo Furlani (2016), “as diferentes representações acerca da Educação para Sexualidade estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro”.

E ainda:

Debruçar o olhar, teórico e didático, sobre essas abordagens tem uma grande implicação educativa e política para o trabalho docente. Entendo que cada uma delas pressupõe uma concepção de educação, em entendimento de sexualidade e de vida sexual humana, um entendimento de valores morais e éticos da vida em sociedade, um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos e, sobretudo, cada uma dessas abordagens define a prática docente e o perfil da/o professora/or que pensará, planejará e desenvolverá essa Educação Sexual (FURLANI, 2016, p. 15).

Para Gulo (2011, p. 61), “apesar de ter se desenvolvido no campo da Educação Sexual uma grande variedade de temas, a gravidez e as DST foram

particularmente privilegiadas no meio acadêmico, no que se referem às discussões apresentadas”, temas os quais caracterizam um viés do discurso puramente biológico.

Esse discurso que visa o conhecimento do corpo e da relação sexual segura faz parte da abordagem que Figueiró (1996, p. 52) denomina como **Abordagem Médica**, onde a “diáde saúde-doença valoriza o fornecimento de informações em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade”.

Essa concepção, proposta por Figueiró (1995,1996), compreende a abordagem **Médico-biologista** proposta por Nunes (1996), e as abordagens **Terapêutica e Biológica-higienista**, propostas por Furlani (2005, 2016).

Para Nunes (1996, p. 139), essa abordagem compreende a sexualidade numa perspectiva reducionista, que concebe o ser humano como um "conjunto de funções e aparelhos determinados para o funcionamento biológico ou pela evolução naturalista”.

Já para Furlani (2016, p. 16), a concepção biológica-higienista dá ênfase na biologia essencialista e é “marcada pela centralidade do ensino como promoção a saúde, da reprodução humana, das DST, da gravidez indesejada, do planejamento familiar etc.”. Além disso, a autora salienta para o fato de que esse tipo de abordagem considera que as diferenças entre homens e mulheres são resultantes das características corporais, contribuindo assim para as desigualdades sexuais e de gênero.

Na concepção terapêutica, o destaque está em encontrar “causas” que expliquem algumas “vivências sexuais consideradas ‘anormais’ ou para os ‘problemas’ sexuais” (FURLANI, 2016, p. 19). Em outras palavras, essa abordagem acredita na cura da homossexualidade por meio de terapias realizadas pela Psicologia.

Apesar de as três abordagens, anteriormente mencionadas, possuírem essa perspectiva higienista e, com ela, alguns aspectos negativos, de acordo com Figueiró (1996, p. 60), essa também trouxe contribuições importantes para a sociedade, uma vez que foi por meio dessa abordagem que começaram a ocorrer discussões sobre a sexualidade.

Outras concepções, propostas por Figueiró (1996), são as abordagens **Religiosas Católicas e Protestantes**. Nelas se observa a orientação para os costumes sexuais de acordo com as normas da igreja e a transmissão de valores

cristãos contidos na bíblia. Elas podem ser *conservadoras*, sendo submissas às regras estabelecidas; *questionadora*, que questiona algumas normas e reconhece a validade das descobertas científicas; e, por fim, a *libertadora* que, além de se preocupar com a formação do cristão, “dá a oportunidade de revisão crítica dos pressupostos religiosos que fundamentam as normas morais e sexuais e dá espaço para o indivíduo ser sujeito da sua própria sexualidade” (FIGUEIRÓ, 1996, p. 52).

A diferença entre as abordagens católicas e protestantes está, conforme salienta Gulo (2011), no rigor do celibato e da castidade que, ao contrário da igreja católica, não é observado nas igrejas protestantes.

Equivalente a essa abordagem, está a proposta por Furlani (2005), chamada de **Abordagem Religiosa-radical**, onde a bíblia é interpretada e seguida literalmente.

Nessa mesma perspectiva conservadora, estão as abordagens propostas por Nunes (1996, chamada de **Concepção Normativo-Institucional** e a **Abordagem Moral-Tradicionista**, proposta por Furlani (2005, 2016). Na primeira, há a propagação de discursos normativos que podem ser realizados por meio de vários grupos: igreja, famílias, meios de comunicação, entre outros, que visam transmitir normas pautadas em uma concepção de sexualidade baseada em critérios de ordem e conservação.

A segunda abordagem é contra qualquer método que leve ao sexo seguro. Nela são defendidas, conforma Furlani (2016) a abstinência, a monogamia, o casamento, a castidade antes do casamento, a educação separada entre meninos e meninas. Além da intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos.

O Projeto Escola sem Partido, mencionado anteriormente, assemelha-se a essa abordagem que, assim como critica Furlani (2005, 2016), priva os jovens da informação pela censura que assume, não discutindo formas de prevenção e práticas sexuais seguras. Além disso, essa concepção “defende a Educação Sexual como sendo de competência da família, que deve desencorajar o controle reprodutivo e que constrói enunciados que legitimam a homofobia” (FURLANI, 2016, p.18).

Uma outra abordagem proposta por Figueiró (1996) é a **Pedagógica** onde o processo de ensino e de aprendizagem é fundamental. Nela tanto aspectos informativos, quanto formativos devem ser incluídos em sua discussão. No entanto, aspectos políticos não são privilegiados aqui.

Para isso, Figueiró (1996) propõe uma **Abordagem Política**, onde uma das

principais características é perceber a Educação para Sexualidade como agente de transformação social, proporcionando também discussões acerca das relações de poder, do respeito às diferenças e do respeito às minorias.

Nunes (1996) denomina de **Concepção Dialética e Política** aquela que defende o discurso crítico sobre a sexualidade, e que, nas escolas, a Educação para Sexualidade deva ser ministrada levando em conta os aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos. Além disso, defende a Educação para Sexualidade Emancipatória que para acontecer deve descartar abordagens como a Médico-biologistas, as Normativas-institucionais, as Religiosas e as Consumistas-quantitativas e Terapêutico-descompressiva, propostas pelo mesmo autor.

Na **Abordagem Consumista-quantitativa**, o autor acredita que a sexualidade é transformada em produto, “alienando-se e extrojetando-se na quantificação e na deserotização do corpo” (NUNES, 1996, p.198).

A **Terapêutico-descompressiva** faz com que a sexualidade seja vista como centro de prazer e gratificação, além disso o autor se refere a ela como sendo compreendida por meio de uma “visão psicologista-terapêutica, descompressiva e massificante” (NUNES, 1996, p. 152).

Assim como Nunes (1996), Furlani (2016) também possui em suas pesquisas a **Abordagem Emancipatória** da Educação para Sexualidade, cujas bases estão na Teoria Crítica Marxista, que concebe além do comportamento crítico a transformação das relações sociais. Para Melo (2002, p. 37-38), “uma abordagem de Educação Sexual emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional [...] que busca desalojar certezas, desafia debates e reflexões [...] contribuindo na busca pela cidadania para todos”.

Furlani (2005, 2016) sugere também outras três abordagens: a **Abordagem dos Direitos Humanos**, a **Abordagem dos Direitos Sexuais** e a **Abordagem Queer**. Segundo Gulo (2011, p. 71), essas abordagens “também estão comprometidas em lutas políticas, porém com enfoque maior contra a dominação se comparado ao enfoque dado à luta contra a repressão, além de uma atenção especial às práticas discursivas como oposição à autonomia da agência humana”.

A abordagem dos Direitos Humanos discute acerca da exclusão social que não ocorre apenas por conta da classe social, mas também por causa do gênero, da raça, da etnia, da condição física, da orientação sexual, da nacionalidade, entre outros. Para ela, a escola tem sido um importante espaço de discussão sobre esses

tipos de exclusão, onde é oportunizado o debate acerca de políticas públicas que busquem combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais.

Segundo a autora, a Educação para Sexualidade baseada na abordagem dos Direitos Humanos:

É aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades 'excluídas'. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos (FURLANI, 2016, p. 24).

Outra abordagem citada por Furlani (2005, 2016), é a dos Direitos Sexuais, que é baseada na Declaração dos Direitos Sexuais elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência, na Espanha. Essa declaração congrega 11 artigos que apresentam “reivindicações e conquistas, de reconhecimento e respeito aos grupos e/ou sujeitos subordinados” (FURLANI, 2016, p. 24).

Além da declaração, a autora traz também a abordagem a partir dos:

1) direitos sexuais das mulheres que extrapola a questões de ordem biológica/reprodutiva para discutir as questões de ordem afetiva/prazerosa; 2) dos direitos do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT) que busca combater a exclusão social desses grupos; e 3) dos direitos sexuais no âmbito da infância e da adolescência que defende a importância da Educação Sexual na escola trazendo para discussão temas como 'exposição dos corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismo infantil' (FURLANI, 2016, p. 29).

Todos esses entendimentos, acerca das 18 abordagens apresentadas, têm como propósito apresentar o que cada autor (a), a sua maneira, e por meio de seus estudos, compreendeu quanto à Educação para Sexualidade e seus múltiplos discursos.

Entender essas abordagens se faz necessário não para classificar este ou demais trabalhos apresentados, ao longo desta dissertação, mas fazer aproximações, analisando suas contribuições e buscando identificar quais das abordagens apresentadas, aqui, devem guiar e/ou estão presentes nos trabalhos de Educação para Sexualidade, tanto nas escolas de Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Sendo assim, e pensando nas pesquisas acerca da Educação para

Sexualidade, alguns questionamentos podem ser feitos: O que tem sido investigado na área de pesquisa em Educação para Sexualidade no Brasil? O que tem sido pesquisado no campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as principais lacunas encontradas nesta área de pesquisa?

Os itens a seguir se ocupam em discutir e ampliar a visão acerca destes assuntos.

3.3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As discussões, a respeito da abordagem da Educação para Sexualidade e da Sexualidade, ocorrem nos mais diferentes contextos sociais.

Ao colocar em foco o espaço escolar, nas produções acadêmicas, sobre esses temas, aparecem os livros didáticos e a prática pedagógica.

Este capítulo apresenta os resultados de um levantamento, acerca da temática Educação para Sexualidade, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

O objetivo, desse mapeamento, foi apresentar um panorama sobre os estudos referentes a essa temática, na atualidade, a fim de apontar tendências e perspectivas de pesquisa para estes campos, além de analisar os aspectos e contribuições para a Educação em Ciências.

3.3.1 A Educação para Sexualidade nos anos iniciais – teses e dissertações

Nos capítulos anteriores, foi destacada a importância de promover a Educação para Sexualidade no espaço escolar.

Uma das pesquisas realizadas por Fernandes e Lorenzetti (2019a) objetivou fazer um levantamento de teses e dissertações, desenvolvidas em programas de Pós-Graduação, onde a temática Educação para Sexualidade fosse abordada no espaço escolar com estudantes, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Os dados foram localizados no Banco de Dissertações e Teses da Capes, sendo constituídos por meio e pelos fundamentos da pesquisa do “estado da arte”. Tal pesquisa foi apresentada no Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia (SINECT) e selecionada para publicação na edição especial da Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia (FERNANDES; LORENZETTI, 2019a).

Dados como ano de produção, instituição, programa de pós-graduação, linha de pesquisa, modalidade do trabalho e metodologia utilizada, foram apurados e ponderados através da análise de conteúdo de Bardin (2016), que consiste em analisar o que foi observado pelo pesquisador por meio de categorias que auxiliarão na compreensão do discurso.

A partir da busca pelo termo “Educação Sexual” foram localizados 616 resultados, o que resultou na presença de trabalhos de grandes áreas como a Psicologia, a Enfermagem e a Educação.

Em um segundo levantamento, os resumos dos trabalhos foram lidos a fim de encontrar quais tratavam de pesquisas em Educação para Sexualidade para os anos iniciais, do Ensino Fundamental, dentro do espaço escolar. Do total de trabalhos produzidos, nos quais a temática era abordada, 37 dissertações e teses foram encontradas, cerca de 6% do total de trabalhos produzidos.

Silva e Megid Neto (2006) apontaram, em uma de suas pesquisas intitulada “Formação de professores e educadores para abordagem da Educação Sexual na escola: o que mostram as pesquisas”, que pouca atenção é dada aos anos iniciais, corroborando os dados apontados por Fernandes e Lorenzetti (2019a).

Os trabalhos selecionados foram publicados entre os anos de 2011 a 2017. Durante esse período, foi possível observar um aumento no número de trabalhos durante os últimos 8 anos, passando de um em 2011 para três em 2014 e para 11 em 2017, conforme tabela 4.

TABELA 4 – NÚMERO DE TRABALHOS POR ANO

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
N. Trabalhos	1	1	5	3	8	9	10	37

FONTE: Fernandes e Lorenzetti (2019a)

Dentre as 17 instituições de Ensino Superior, onde as pesquisas foram realizadas, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) é a que detém o maior número de trabalhos, sendo 16 pesquisas de um total de 37. Isso se deve ao fato da universidade possuir um programa de pós-graduação⁷, específico, destinado a

⁷ O Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” do Câmpus de Araraquara oferece o Curso de Mestrado em Educação Sexual na modalidade profissional desde o ano 2013. Esse programa visa, além de conferir o título de mestre em Educação Sexual, desenvolver estudos a nível de pesquisa e extensão à comunidade no campo da sexualidade e da Educação Sexual visando contribuir para a formação de profissionais das áreas de Educação e Saúde do Brasil e do exterior; o aperfeiçoamento da qualidade dos setores sociais da

pesquisas que atuam na área da sexualidade e da Educação Sexual, como designado pelo próprio programa.

Segundo Argenti (2018), esse programa de mestrado foi o primeiro criado no Brasil com intuito de realizar estudos acerca dessa temática.

Outras universidades presentes na pesquisa são a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com três trabalhos selecionados, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do ABC e a Universidade do Mato Grosso do Sul, com dois trabalhos cada e as demais universidades com um trabalho.

TABELA 5 – NÚMERO DE TRABALHOS POR INSTITUIÇÃO

Região	Instituição	Número de trabalhos
Norte	UNIR	1
Nordeste	UNEB/UFPE	2
Centro-Oeste	PUC-GO/ UnB/ UEMS	4
Sul	UEL/ UEM/ UTFPR/ UFPR/ UNIOESTE/ UFRGS/ UPF	10
Sudeste	FVC/ UERJ/ UFABC/ UNESP	20

FONTE: Fernandes e Lorenzetti (2019a)

Quanto às linhas de pesquisa dos programas de Pós-graduação analisados, apenas a UNESP possui uma linha de pesquisa mais específica para a abordagem da Educação para Sexualidade. Os trabalhos restantes estavam alocados em linhas de pesquisa da grande área da Educação, ou, até mesmo, não apresentaram a linha de pesquisa a que pertenciam.

Outro ponto considerado, foi a quantidade de cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Os dados da pesquisa apontaram para uma grande produção em nível de mestrado. Dos 37 selecionados, 34 são dissertações de mestrado e apenas 3 são teses de doutorado.

De acordo com Fernandes e Lorenzetti (2019a), essa discrepância entre a quantidade de cursos de mestrado e doutorado pode ser justificada pelo aumento do número de cursos de mestrado profissional nos últimos cinco anos.

administração pública nas áreas de Educação e Saúde; e capacitar recursos humanos vinculados ou com possibilidades de vinculação nos serviços públicos de educação e saúde, universidades e faculdades, em questões de sexualidade e Educação Sexual, considerando o que preconiza a própria Portaria Normativa nº 17 do Mestrado Profissional, sobre “a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público. No último quadriênio (2013-2016), o Programa obteve a nota 4 da CAPES.

A quantidade de mestrados acadêmicos, se sobressaem à quantidade de mestrados profissionais. Segundo o portal da CAPES, no quadriênio apurado pela avaliação, entre os anos de 2013 e 2017, houve um aumento de 77% no número de cursos de mestrado profissional, que visam à capacitação profissional do acadêmico, passando de 397 para 703. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram, atingindo um percentual de aumento de 17% e 23%, respectivamente (FERNANDES; LORENZETTI 2019a, p.105).

TABELA 6 – NÚMERO DE TRABALHOS POR MODALIDADE

Modalidade	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado
Número de cursos	13	6	3

FONTE: Fernandes e Lorenzetti (2019a)

Após a análise quantitativa dos dados extraídos das teses e das dissertações, Fernandes e Lorenzetti (2019a) criaram categorias para a análise qualitativa, onde o objetivo era identificar as principais características das pesquisas acadêmicas em Educação para Sexualidade.

As categorias foram formadas conforme previsto por Bardin (1977) apud Silva e Fossá (2015), “após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação, que se deu em função da repetição das palavras, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro”. Compreende-se por unidade de registro as palavras, frases, parágrafos que foram recortados de um determinado material e agrupadas em categorias.

As categorias constituídas por Fernandes e Lorenzetti (2019a) são: *intervenção com estudantes, formação de professores, concepção de professores e currículo*.

Na categoria *intervenção com estudantes*, foram agrupados os trabalhos que visavam a prática pedagógica em sala de aula, ou em espaços não formais mas que direcionavam para o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando o (a) estudante ativo (a) na construção de seu aprendizado.

Ainda sobre essa categoria os autores complementam:

Nessa categoria, foram criadas três subcategorias intituladas como: i) Recurso didático: trabalhos que propõem um recurso didático, ou que faça a avaliação de algum material; ii) concepções dos estudantes: trabalhos que identifiquem a percepção dos estudantes a respeito de um determinado assunto; iii) práticas: trabalhos que promovam uma prática pedagógica diretamente com os estudantes, utilizando recursos didáticos e espaços não formais (FERNANDES; LORENZETTI 2019a, p. 106).

A categoria denominada de *Formação de professores* congregou os trabalhos que sugerem uma formação inicial e continuada, proporcionando a ampliação do universo de conhecimentos do docente, além da reflexão do trabalho educativo. Essa formação continuada, geralmente, ocorre por meio de um grupo de estudos, ou mediada por meio de um docente.

Na categoria *concepção de professores*, o objetivo foi identificar trabalhos os quais pudesse ser percebido o entendimento que os educadores têm sobre a Educação para Sexualidade, assim como atuam com essa temática no espaço escolar.

Por fim, a última categoria é a *categoria currículo*, onde as teses e dissertações que apresentaram uma investigação a respeito da prática educativa, nas escolas, foram reunidas. Nessa categoria, analisou-se, também, como a prática educativa foi desenvolvida e quais as dificuldades encontradas pelos docentes ao ministrar aulas ou atividades com a temática da Educação para Sexualidade. As categorias, mencionadas, e sua distribuição são apresentadas conforme Tabela 7.

TABELA 7 – NÚMERO DE TRABALHOS POR CATEGORIAS

Categorias	Número De Trabalhos
Formação de Professores	13
Concepção de Professores	12
Intervenção com estudantes	7
i) Recurso Didático	2
ii) Concepções dos estudantes	2
iii) Prática	3
Currículo	5

FONTE: Fernandes e Lorenzetti (2019a)

A maioria das pesquisas, 13 trabalhos, teve como objetivo a formação docentes, no intuito de promover uma formação inicial e continuada a qual essa classe pudesse se especializar para atuar frente à temática da Educação para Sexualidade e da sexualidade, enfrentando os desafios relacionados à abordagem. Em seguida, 12 trabalhos pertenciam a categoria, cujo objetivo era analisar a concepção que o corpo docente tem acerca da Educação para Sexualidade e o papel deste na Educação para Sexualidade dos discentes.

As categorias com menor número de trabalhos, e que, por isso, mereceram maior dedicação dos pesquisadores, são as pesquisas de intervenção com

estudantes, com sete trabalhos, e o currículo com cinco.

De acordo com Freitas e Miranda (2015), apesar da Educação para Sexualidade não ser uma disciplina do currículo da Educação Básica e sim um conteúdo transversal e interdisciplinar, percebe-se a necessidade de se ter uma disciplina envolvendo a temática, além da necessidade de pesquisas que tragam contribuições para essa área.

No que tange à categoria *intervenção com estudantes*, a quantidade de pesquisas ainda é muito insuficiente, em se tratando a escola como um ambiente de interação e debate acerca dos mais variáveis temas. E, além disso, a Educação para Sexualidade possui uma grande relevância social, a fim de preparar estudantes para tomadas de decisões responsáveis, problematizando o seu cotidiano.

Dessa maneira, os pesquisadores afirmam que seria essencial e de grande contribuição para a área que mais pesquisas se comprometessem em estudar e sugerissem mudanças no currículo com a finalidade de inserir no contexto escolar ações de intervenção para e com os (as) estudantes sobre a Educação para Sexualidade.

Por fim, Fernandes e Lorenzetti (2019a) analisaram as metodologias utilizadas pelos pesquisadores que propuseram intervenção com os (as) estudantes, tais metodologias estão descritas a seguir.

QUADRO 3 – METODOLOGIAS UTILIZADAS NOS TRABALHOS DOS PESQUISADORES QUE PROPUSERAM INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES.

Título dos trabalhos	Autores (as)	Ano de publicação	Metodologia utilizada dentro do espaço escolar
Análise do jogo 'trilha da proteção' como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para violência sexual infantil.	Fabício Meyer	2017	Jogo "Trilha da proteção".
A história da criação do papo jovem: Um projeto de Educação Sexual integrado ao currículo de uma escola de Ensino Fundamental e Médio.	Rita Cassia Pereira Bueno	2017	Pesquisa-ação com estudantes através de momentos de discussão sobre sexo e sexualidade.
Livro "O que é privacidade?": uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças	Caroline Arcari Meyer	2017	Livro "O que é privacidade?".
Compreendendo a sexualidade infantil nas	Daniela Arroyo Fávero Moreira	2015	Contação de história, caixa de curiosidade e charadinhas sobre o

(continua)

QUADRO 3 – METODOLOGIAS UTILIZADAS NOS TRABALHOS DOS PESQUISADORES QUE PROPUSERAM INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES.

(conclusão)

relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa			corpo humano.
Educação Científica no Ensino Fundamental I: a questão da Educação Sexual.	Samanta Mizunuma	2017	Aplicação de questionário aos (as) professores(as) e uso da literatura infanto-juvenil com os(as) estudantes.
Concepções de adolescentes acerca da sexualidade	Luciana Uchôa Barbosa	2015	Aplicação de questionário aos (as) estudantes.
Transição entre a infância e a adolescência: concepções de estudantes, professores e pais sobre sexo e sexualidade.	Alcione Maria Groff	2015	Utilização de pranchas como instrumento de investigação articulada com os (as) estudantes, aplicação de um questionário aos pais e entrevista estruturada com professores(as).

Fonte: A autora (2019)

Meyer (2017) intitulou sua pesquisa de “Análise do jogo ‘trilha da proteção’ como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil”, cujo objetivo era analisar e avaliar o jogo “Trilha da Proteção” que foi criado com o intuito de tratar da temática da violência sexual contra a infância, com crianças do Ensino Fundamental, com idade entre 6 e 12 anos.

Segundo a autora da pesquisa, “o jogo Trilha da Proteção é uma ferramenta lúdica, criada por um grupo de professores, a qual auxilia no treinamento [Sic] das crianças para a percepção dos comportamentos sedutores e coercitivos dos que praticam a violência sexual e as maneiras para se livrarem dessas investidas, assim procurando ajuda em outro adulto de confiança; é a base lógica proposta pelos autores do jogo, objetivo deste estudo, dentro da proposta de prevenção primária” (MEYER, 2017, p. 46).

“A história da criação do papo jovem: Um Projeto de Educação Sexual integrado ao currículo de uma escola de Ensino Fundamental e Médio”, foi a pesquisa realizada por Bueno (2017), que consiste em um projeto voltado para estudantes do 5º ano, do Ensino Fundamental, até o 3º, do Ensino Médio, cujos assuntos Puberdade, Amor, Relacionamentos, Violência Sexual, Gênero, Diversidade Sexual, Gravidez e Aborto são desenvolvidos semanalmente dentro de um contexto lúdico, pedagógico e emancipatório.

A dissertação com nome “Livro ‘O que é privacidade?’: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças”, foi escrita por Meyer (2017) e apresenta o livro que dá nome à dissertação “O que é privacidade?” e que tem como objetivo

ser uma metodologia capaz de enfrentar da violência sexual, ao facilitar o diálogo e promover momentos e espaços de informação, atenção e discussão. O livro, destinado para crianças de 3 a 8 anos, também tem o propósito de empoderar as crianças para que identifiquem situações de perigo e possam recorrer aos adultos de sua confiança de seu núcleo de convivência.

Moreira (2015) e sua pesquisa “Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa” tem como escopo compreender a sexualidade infantil nas relações de gênero por meio das representações dos educadores, familiares e do exercício de situações lúdicas por crianças de uma sala do 1º ano, do Ensino Fundamental. A autora utiliza entrevista, questionário, diário de campo e atividades lúdicas para compor seus dados empíricos. Já nas atividades lúdicas propostas, ela propôs a contação de história, a caixa de curiosidades e as charadinhas sobre o corpo humano, que possibilitaram aos (as) estudantes estabelecerem relações de ensino e aprendizagem nos processos formativos em relação às questões de gênero e sexualidade.

Na pesquisa intitulada “Educação científica no Ensino Fundamental I: a questão da Educação Sexual”, de Mizunuma (2017), a proposta consiste em unir o trabalho dos docentes, a Educação para Sexualidade e a literatura infanto-juvenil para o desenvolvimento da Alfabetização Científica. A pesquisa foi realizada com professores (as) e estudantes, num total de 215 participantes.

Em “Concepções de adolescentes acerca da sexualidade” de Barbosa (2015), o objetivo era perceber quais as concepções dos adolescentes sobre sexualidade. Participaram da pesquisa 38 adolescentes, em fase escolar, do gênero masculino e feminino, com faixa etária entre 10 a 16 anos.

A última pesquisa analisada foi a de Groff (2015), intitulada de “Transição entre a infância e a adolescência: concepções de estudantes, professores e pais sobre sexo e sexualidade”. O autor investigou as concepções sobre sexo e sexualidade a partir do discurso de estudantes do 5º ano, do Ensino Fundamental, dos pais e dos (as) professores (as), somando um total de 43 participantes.

Autores, como Bueno (2017), Moreira (2015) e Mizunuma (2017) foram os únicos pesquisadores que sugeriram práticas pedagógicas dentro do espaço escolar, concordando com a relevância social da temática Educação para Sexualidade nas escolas, uma vez que “a instituição é um local privilegiado quanto ao acesso de informações e cultura” (MOREIRA, 2015, p. 96). Além disso, evidenciaram a

importância da família e da sociedade nessas mesmas discussões, afirmando que, além do conhecimento do corpo, do seu cuidado, do respeito às diferenças, da reprodução sexual e da violência sexual, as atividades propostas pretendem contribuir na formação e mudanças de comportamento, promovendo inúmeras reflexões, mesmo entendendo que apesar de orientados (as) os (as) estudantes podem tomar decisões contrárias aos objetivos dos trabalhos.

Nas pesquisas que trouxeram as concepções dos (as) estudantes sobre sexo e sexualidades, estão Groff (2015) e Bueno (2015), os quais identificaram que, apesar da concepção dos (as) estudantes de que sexualidade está relacionada exclusivamente à relação sexual, como exposto na pesquisa de Barbosa (2015), os (as) estudantes mostraram interesse e curiosidade em participar de discussões que utilizem outros espaços e metodologias, que não os tradicionais trabalhados em sala de aula.

Meyer (2017) e Meyer (2017), em suas investigações, propuseram por meio de atividades lúdicas e da literatura, estratégias para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes e afirmaram que a Educação para Sexualidade é uma das formas mais eficazes de promover a prevenção desse tipo de violência. Além disso, os autores das pesquisas consentiram que uso de diferentes recursos possibilitam o diálogo, as discussões, a obtenção de informações, além do empoderamento da criança.

Por fim, apesar de todos os avanços que as pesquisas analisadas por Fernandes e Lorenzetti (2019a) e descritas anteriormente significam para o âmbito da Educação para Sexualidade no espaço escolar, ainda assim existe muito a ser superado, a ser investigado e a ser explorado. Segundo Barbosa (2015), são necessários mais estudos na área da Educação para Sexualidade, além da formação de professores (as) para que a prática seja desenvolvida de maneira apropriada, facilitando a abordagem e a orientação quanto às dúvidas e aos medos, minimizando tabus, mitos e preconceitos no espaço escolar.

3.3.2 A Educação para Sexualidade nos livros didáticos do PNLD 2019

Outra pesquisa, proposta por Fernandes e Lorenzetti (2019b), buscou analisar a ocorrência da presença de conteúdos relacionados à sexualidade em livros didáticos (LD) de Ciências da Natureza, destinados aos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

Pinto et al. (2013) afirmam que, embora seja notório o papel que a mídia tem ao promover, com muita facilidade, o acesso de crianças e de adolescentes a conteúdos referentes à sexualidade, as informações que chegam não são devidamente esclarecidas e, tampouco, têm o papel de orientar e educar sexualmente, assim incidindo, na maioria das vezes, sobre a escola essa responsabilidade em proporcionar espaços onde a discussão sobre sexualidade esteja presente no cotidiano escolar e não apenas, em atividades pontuais como oficinas e datas comemorativas

Além disso, outro fator que ocorre, atualmente, na grande maioria das escolas brasileiras, é a atribuição única e exclusiva ao componente curricular de Ciências de desenvolver atividades relativas à sexualidade.

A Educação Sexual não deveria se ater exclusivamente às informações científicas do comportamento biológico, mas também abordar a questão do afeto que dá significado à conduta sexual humana e também compreender seu conteúdo social, contribuindo para quebrar tabus e para proteger as crianças e adolescentes contra doenças e abusos sexuais (VIDAL; PESSANHA, 2010, p. 3)

De acordo com Lajolo (1996), é o livro didático que marca de forma decisiva o que se ensina e como se ensina aos (as) estudante, nas escolas. Dessa forma, quando os autores de livros didáticos optam por não abordar determinado conteúdo e/ou temática, em muitos casos, estes simplesmente não serão trabalhados pela equipe pedagógica, acarretando e perpetuando a desinformação a respeito de determinado assunto, uma vez que, segundo Vasconcelos e Souto (2003), ele deveria ser um recurso capaz de promover a reflexão sobre os aspectos da realidade.

Segundo Figueiró (2010), é necessária uma abordagem onde seja valorizado tanto o aspecto informativo quanto o formativo, considerando o contexto em que vivem os sujeitos, com vistas a auxiliar a compreensão das normas sexuais como construção social, atentar para o respeito à diversidade sexual e de gênero e para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade.

Ainda que o número de pesquisas, nas quais o objeto de estudo são livros didáticos, no Brasil, tenha aumentado, os estudos, cujo objetivo é analisar as questões aqui descritas, ainda, são escassos.

Desse modo, visando colaborar para minimizar esse cenário, o objetivo do

trabalho, proposto por Fernandes e Lorenzetti (2019b), é apresentar uma análise da ocorrência, ou não, de conteúdos que tratem da Educação para Sexualidade em livros didáticos, de Ciências, do 1º ao 5º ano, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2019, de modo a demonstrar as suas contribuições e importância para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa documental, analisou 6 coleções que foram selecionadas de maneira aleatória, uma vez que foram essas que chegaram para avaliação pedagógica, no ano de 2018. Ao todo, foram 14 coleções de Ciências da Natureza aprovadas pelo PNLD em 2018 para avaliação da equipe pedagógica de cada escola e instituição e posterior distribuição, para utilização dos (as) estudantes, no ano de 2019.

A análise dos livros ocorreu por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), onde após a leitura flutuante dos materiais foram estabelecidas unidades de registro, definidas pelos próprios autores, como: sexualidade, reprodução, corpo humano, sistemas genitais, diversidade, entre outras nas quais houvesse a discussão da Educação para Sexualidade. Vale ressaltar que as unidades de registro estabelecidas aqui visam identificar aspectos da sexualidade humana.

A frequência com que apareceram as unidades de registro ao longo dos livros didáticos foram determinantes para a análise, uma vez que as unidades de registro deram origem a duas categorias criadas pelos autores para análise dos materiais.

Tais categorias foram: **a) aspectos da Educação Sexual e sexualidade presentes** e **b) aspectos da Educação Sexual e sexualidade ausentes**.

QUADRO 4 - COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS ANALISADAS.

Código do Livro (CL)	Código de Identificação (CI)	Referência
0081P19031	LD1	NIGRO, R. G. Projeto Ápis: Ciências . 3. ed., São Paulo: Ática, 2017.
0155P19031	LD2	YAMAMOTO, A. C. de A. Buriti Mais: Ciências . São Paulo: Moderna, 2017.
0177P19031	LD3	PESSÔA, K. A.; FAVALLI, L. Novo Pitangui: Ciências . São Paulo: Moderna, 2017.
0210P19031	LD4	GIL, A.; FANIZZI, S. Encontros Ciências . São Paulo: FTD, 2018.
0234P19031	LD5	MANTOVANI, K.; CAMPOS, De. M. R. Crescer Ciências . São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
0070P19031	LD6	JUNIOR, C. Da. S.; SASSON, S. et. al. Ligamundo: Ciências . São Paulo: Saraiva, 2017.

Fonte: Fernandes e Lorenzetti (2019b)

Durante a análise, 30 livros didáticos foram estudados, minuciosamente, e, na categoria, **Aspectos da Educação Sexual e sexualidade ausentes**, foram agrupados os livros que não apresentaram nenhum conhecimento ligado, especialmente, ao corpo humano, e também não possibilitaram, por meio de seus conteúdos, tal discussão. Entre os selecionados, estão os LD2, LD3 e LD6, do 2º ano, e os LD destinados ao 4º ano, que possuem como conteúdo as cadeias alimentares simples e os microrganismos, consecutivamente, não apresentando nenhum conteúdo referente à sexualidade humana.

Para compor a categoria **Aspectos da Educação Sexual e sexualidade presentes**, o livro deveria abordar, alguma das unidades de registro estabelecidas para a análise, no entanto, nenhum dos livros analisados atendeu esse requisito.

Vale ressaltar que, todos os livros estão de acordo com a BNCC, e, como discutido anteriormente, os conteúdos relacionados à sexualidade foram retirados dos livros destinados aos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

Para que a pesquisa tivesse continuidade, os autores selecionaram, para a análise, os livros que, apresentaram aspectos significativos em que a Educação para Sexualidade pudessem ser discutidas no espaço escolar. Um deles são os LD destinados ao 1º ano, nos quais a apresentação do corpo humano e suas diversidades foi objeto de conhecimento. Neles, algumas habilidades, como localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções, comparando características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (BRASIL, 2017, p. 331), foram propostas.

Contudo, o corpo humano apresentado nesses LD está representado de maneira fragmentada, ou seja, dividido em compartimentos, como é o caso da divisão corporal em cabeça, tronco e membros.

Os LD das coleções LD1, LD3 e LD6 trazem, ao longo de seus capítulos, a apresentação dos órgãos dos sentidos e de outras partes como os pés, as mãos, os dedos e o pescoço, mas sem mencionar outras estruturas e órgãos, como, por exemplo, os órgãos sexuais que poderiam ser utilizados para dialogar sobre sexualidade.

As crianças, matriculadas no 1º ano, do Ensino Fundamental, pela idade entre 5 e 6 anos, deveriam estar no final da fase fálica, caracterizada por Sigmund Freud (1856), médico neurologista e psiquiatra criador da psicanálise, na teoria do

desenvolvimento psicosssexual, como a fase onde o foco principal das crianças está relacionado aos órgãos genitais. É comum que ela manipule os próprios genitais, reconhecendo essa região como uma zona geradora do prazer e ainda se dando conta que meninas e meninos diferem quanto a essa característica (FREUD, 2006 apud COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Ainda nos LD do 1º ano, outro conteúdo abordado, são as fases da vida pelas quais se espera que o ser humano passe. No LD1, a adolescência não está representada como parte desse desenvolvimento, as fases apresentadas se resumem a infância, a fase adulta e a fase idosa. Além disso, tanto o LD1, quanto o LD2 não mencionam a concepção e a gestação como parte do desenvolvimento do ser humano.

A coleção LD2 traz, também, a discussão sobre o cuidado que se deve ter com a mente, além dos cuidados com o corpo. Um dos cuidados com a mente citado pelo livro é saber em quem a criança pode confiar, oportunidade para promover discussão sobre prevenção do abuso infantil que, segundo Meyer (2017, p. 6), é um “grave problema carregado de consequências, envolvendo ameaça à vida, às relações, à qualidade de existência e, num sentido mais global, à saúde física e mental”.

É, nesse mesmo livro, que aparece a reflexão sobre meninos e meninas brincarem juntos e das mesmas coisas, momento importante para se discutir a igualdade entre homens e mulheres.

Ao se tratar de diversidade, os LD do 1º ano, apresentam-na por meio de uma visão reducionista, sendo sinônimo de respeito às diferenças físicas, de locomoção e de comunicação entre as pessoas. É papel da escola a formação cidadã e social de seus (suas) estudantes, portanto, as diferenças ligadas à sexualidade deveriam ser abordadas, em todos os anos escolares, a fim de contribuir para uma sociedade que saiba respeitar e valorizar a diversidade sexual, dentro e fora da escola.

Os LD do 2º ano possuem como objeto de conhecimento os seres vivos no ambiente e as plantas. Os LD da coleção LD1 e LD5 apresentam as mudanças que ocorrem nos seres humanos, à medida que vão crescendo. No LD5 é mencionado, também, que meninos e meninas passam por mudanças corporais quando entram na adolescência e que estarão presentes na vida adulta, porém o livro não aborda quais mudanças são essas.

No LD4, há a discussão de que entre as diferenças apresentadas pelos seres

humanos está a diferença do sexo biológico, feminino e masculino, “outro ponto importante é a diferença de sexo. Atualmente, existem exames de imagem que, antes mesmo de o bebê nascer, podem revelar se ele é do sexo feminino ou masculino” (LD4, 2018, p. 62).

É, nesse mesmo livro, o LD4 do 2º ano, que há a representação do corpo humano, ainda que na sua fase de bebê, mostrando os órgãos genitais. Nos demais livros analisados, o corpo humano nu, quando representado, é coberto por peças de vestuário ou, quando as pessoas são representadas tomando banho, o corpo aparece coberto com espumas, encobrindo esses órgãos.

Os LD, determinados para o 3º ano possuem, em sua maioria, a observação dos animais e suas características como objeto de estudo.

Os LD1, LD4 e LD5, cada qual a seu modo, discutiram sobre as mudanças que ocorrem nos seres humanos, ao longo da vida, indicando por quais fases o ser humano deveria passar desde o seu nascimento. Enquanto o LD1 compara esse desenvolvimento com a metamorfose da borboleta, os LD4 e LD5 comentam sobre as transformações ocorridas entre a fase da adolescência e a fase adulta, mas sem dar ênfase em quais são essas diferenças.

O LD2, do 3ºano, aborda o crescimento e da reprodução dos animais e cita os seres humanos como exemplo, ao falar do desenvolvimento “daqueles animais que se desenvolvem na barriga da fêmea”. Nesse mesmo capítulo, o LD trará um trecho conceitual de como ocorre o processo de concepção do filhote:

Para um animal ser gerado, é necessário que, durante a reprodução, ocorra o encontro da célula sexual masculina (espermatozoide) com a célula sexual feminina (ovócito). Quando as duas células se unem, ocorre a fecundação, que gera uma nova célula, a qual se multiplicará e se desenvolverá em um embrião (LD3, 2017, p. 87).

Os autores dos LD conceituam, também, os termos ovíparo, vivíparos e ovovivíparos e continuam explanando sobre o desenvolvimento do embrião.

O LD5 traz a diferença entre fecundação interna e externa, esclarecendo como ocorre o processo de produção e troca de gametas, não trazendo como exemplo da fecundação interna, os seres humanos.

O LD6 traz como conteúdo o revestimento e a reprodução dos animais, citando apenas que “os seres humanos também são animais que nascem da barriga da mãe e depois são alimentados por ela com o leite que sai das mamas” (LD6, 2017,

p. 27).

Dos LD propostos para o 5º ano, apenas o LD3 trará, na primeira unidade, a imagem de um feto no interior do útero, porém, essa imagem serve de subsídio para a discussão sobre como ocorre a alimentação e a respiração deste no corpo materno.

Ainda no LD3, todos os sistemas do corpo humanos são exibidos por meio de uma representação artística, inclusive o sistema genital que está definido como o responsável pela produção de células reprodutoras e outras funções.

Com o fim dessa análise feita, por Fernandes e Lorenzetti (2019b), é possível perceber que, mesmo com o número reduzido de livros selecionados, a abordagem de conteúdos, nos quais a discussão da Educação para Sexualidade fosse propiciada, ainda é escassa. Mesmo que os livros didáticos de Ciências não apresentem aos (às) professores (as) os temas relacionados à sexualidade, onde pudesse haver uma discussão, ainda assim, as escolas deveriam incluir, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, a Educação para Sexualidade como garantia de direito do indivíduo de conhecer e de se apropriar de conhecimentos relevantes para a garantia de sua cidadania.

Segundo Louro (2001b), a sexualidade é construída ao longo de toda a vida, de muitos modos e por todos os sujeitos, e a escola tem uma importante função ao promover espaços para o diálogo, onde dúvidas e tabus não sejam perpetuados, além de que, privar uma criança do exercício de sua sexualidade e do acesso à informação acerca do assunto, conforme discutido por Yano e Ribeiro (2011), é violar um direito necessário ao desenvolvimento humano e do exercício de cidadania.

Com isso e com base no exposto ao longo este capítulo, fica evidente a necessidade de haver uma unificação dos termos utilizados para se referir a abordagem da sexualidade, seja ela no espaço escolar ou não. Essa definição exata contribuirá com a solidificação do corpo teórico da temática além de evitar incoerências e compreensões errôneas.

Outro ponto discutido foram as abordagens da Educação para Sexualidade dentro do universo pedagógico brasileiro e suas implicações na prática docente e no perfil do (a) professor (a) que pensará, planejará e desenvolverá o trabalho com essa temática. Essas abordagens, como mostrando nas produções acadêmicas, ao ser colocado em foco o espaço escolar, aparecem de diferentes maneiras tanto nos livros didáticos quanto na prática pedagógica. Essa última, de acordo com as pesquisas descritas neste item, ainda é pouco discutida quando se trata de propostas para

intervenção com os (as) estudantes.

Todos os pontos apresentados ao longo deste capítulo serviram para embasar o planejamento da sequência didática que será proposta, implementada e avaliada quanto a seu uso na abordagem da Educação para Sexualidade com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos métodos serão descritos no capítulo a diante.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de caráter qualitativo, do tipo intervenção pedagógica, busca analisar quais as contribuições de uma sequência didática, implementada para o 5º ano, do Ensino Fundamental, nas aulas de Ciências, da rede pública municipal de ensino de Curitiba, para a discussão da Educação para Sexualidade.

Nesse sentido, este capítulo apresentará os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, bem como seus detalhamentos e suas justificativas, explicitando a natureza da pesquisa, a metodologia utilizada para a análise de dados, o contexto da investigação e as técnicas para a constituição de dados.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa para Gil (2002, p. 17) é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Sendo assim, na intenção de responder à pergunta da pesquisa e considerando os objetivos propostos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, cujos procedimentos são a pesquisa documental e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica.

No campo da pesquisa, assuntos, que não podem ser explicados ou analisados com base na estatística, são tratados qualitativamente, ou seja, trabalha-se “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21).

De acordo com Gunther (2006, p. 202), “a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, isto é, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”; e se diferencia das outras pela maneira como se chega à compreensão dos conhecimentos e pela ênfase na investigação da totalidade do indivíduo.

No contexto educacional, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa traz também a interação entre os investigadores e os sujeitos da pesquisa, uma vez que busca perceber as experiências e os pontos de vista de cada grupo. Assim,

de maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Outras características da pesquisa qualitativa foram identificadas por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), são elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Nesse cenário, o contato direto e prolongado entre o pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo estudada é enriquecedor.
2. A pesquisa qualitativa é descritiva. A palavra escrita desempenha um papel fundamental no processo de constituição dos dados e na divulgação dos resultados. Os dados podem ser constituídos por meio da transcrição de entrevistas, anotações de campo, fotografias e outros tipos de documento, que devem ser examinados como um todo, considerando o ambiente e as pessoas nele inseridas. Aqui o processo é mais importante que os resultados ou o produto.
3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador. A perspectiva dos participantes é o ponto de partida para a compreensão do que está sendo estudado. Ao considerar os pontos de vista dos sujeitos, o dinamismo interno das situações é esclarecido.

Além de ser de natureza qualitativa, essa pesquisa também é de cunho exploratório que, de acordo com Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Além disso, tem como objetivo o aprimoramento de ideias e a possibilidade de um planejamento flexível que possibilita considerar os mais variados aspectos que estão sendo estudados.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é caracterizada por ser documental e do tipo intervenção pedagógica.

Para Gil (2002), a pesquisa documental utiliza de fontes diversas que podem ser documentos que não receberam nenhum tratamento analítico, como os documentos oficiais, reportagens, filmes etc., que são chamados de documentos “de

primeira mão”; e outros documentos que já foram de alguma forma analisados, tais como, os relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas etc., chamados “de segunda mão”. Essa utilização de fontes diversas é o que diferencia a pesquisa documental de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza materiais impressos onde há contribuições de diversos autores sobre determinado assunto.

No caso desta pesquisa, foram analisados os conhecimentos e as práticas da Educação para Sexualidade, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica é uma das metodologias que podem conduzir uma pesquisa de natureza qualitativa. Juntamente com ela, o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e a pesquisa interventiva ou, ainda, qualquer outra que possibilite a investigação, a qual esteja de acordo com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa e esteja condizente com os objetivos do pesquisador, podem ser utilizadas para guiar a investigação.

Para Damiani et al. (2013, p. 58), as pesquisas de intervenção são “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências, destinadas a produzir avanços ou melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

A intervenção pedagógica é basicamente dividida em dois componentes, como sugere Damiani et al. (2013). O primeiro é a intervenção propriamente dita, que requer planejamento e criatividade por parte do pesquisador, além da articulação com a teoria que auxiliará na implementação da intervenção. O segundo componente é o método de avaliação da intervenção o qual permite identificar que as intervenções são, efetivamente, investigações, que além de possuírem características investigativas, possuem rigor na pesquisa, nos métodos de constituição e análise de dados.

O caráter da aplicação das pesquisas de intervenção (GIL, 2002; DAMIANI, et al, 2013; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017) é o que se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2002). Além disso, é por causa dessa aplicação que a intervenção pedagógica é considerada pesquisa e não projeto de ensino ou extensão e relatos de experiência.

A intervenção pedagógica, como destaca autores como (GIL, 2002; DAMIANI,

et al, 2013; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017), é uma metodologia que necessita de planejamento dos métodos e da proposta, para posterior aplicação e avaliação de todo o processo. Nesse sentido, um estudo dessa dimensão pode, segundo Damiani et al. (2013, p. 60), “servir de base para dar seguimento ao processo de busca de solução para o problema inicialmente detectado, ou para gerar novas investigações.

Sendo assim e, diante do exposto de como se desenvolve uma pesquisa, do tipo intervenção pedagógica, a pesquisa apresentada, ao longo desta dissertação, caracteriza-se como tal, por envolver um planejamento, uma implementação e uma avaliação da SD, cuja temática é a Educação para Sexualidade, proposta a estudantes do 5º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Curitiba.

4.2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto de pesquisa do presente estudo se deu no ambiente escolar. As informações acerca da construção da Sequência Didática e da constituição de dados serão tratadas nos subitens a seguir.

4.2.1 Universo da Pesquisa

A instituição de ensino, escolhida para a intervenção, está localizada no município de Curitiba, estado do Paraná. Pertence ao Núcleo Regional de Educação do bairro Pinheirinho e é mantida pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

Vale ressaltar que a escolha pela instituição se deu em função do trabalho da autora da pesquisa, que exerce atividade docente, nessa escola, desde o ano de 2018 e é professora da turma na qual foi implementada a sequência didática.

Com relação aos conteúdos apresentados na sequência didática, optou-se por desenvolver as atividades com a turma de 5º ano, do Ensino Fundamental. A análise realizada em vários documentos e os referenciais teóricos deste trabalho, apontam que a Educação para Sexualidade pode e deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, no entanto, conforme sua elaboração e, levando em consideração o plano curricular do município de Curitiba, constatou-se que os conteúdos sobre a sexualidade humana apresentavam maior potencial de discussão, assim como o desenvolvimento da abordagem CTS, nesse nível de ensino.

A classe é composta por 26 estudantes, sendo 14 meninas e 12 meninos. Um

desses estudantes era uma aluna de inclusão, com Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), o que garante por lei a diminuição de 5 estudantes na classe. Quanto à faixa etária, destaca-se que 20 estudantes tinham 10 anos, 4 estudantes tinham 11 anos, um estudante com 12 anos e outro com 13 anos

Uma das principais características da classe é ser comunicativa e participativa, porém extremamente agitada. A turma vem fortalecendo seus vínculos desde o 3º ano, do Ensino Fundamental, quando a maioria dos (as) estudantes ingressaram na escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016), a escola possui 7 turmas, no período integral, do Pré 2º ao 4º ano; e 2 turmas, no período regular, mais a Classe Especial, no turno vespertino, e o 5º ano, no turno matutino, totalizando cerca de 200 discentes.

A comunidade escolar é composta, em grande parte, da região denominada Vila Uberlândia. Nessa área, boa parte das famílias dependem de atividades de baixa remuneração como, por exemplo, a reciclagem do lixo e os empregos domésticos. São famílias culturalmente carentes, com nível de escolaridade, na sua maioria, deficitário, sendo que, aproximadamente, 4,2% dos moradores, com mais de 10 anos, não são alfabetizados e apenas 25% possuem o Ensino Médio. Conforme dados de maio de 2015, em pesquisa realizada pela própria escola, a renda média mensal é equivalente à metade da existente em Curitiba. Por esse motivo, 34,8% dos moradores da região são beneficiados com o programa Bolsa Família do governo Federal.

As famílias da comunidade procuram essa instituição por ter atendimento no período integral, o que possibilita às famílias aumentarem suas fontes de renda.

4.2.2 A Sequência Didática

A estratégia selecionada para realizar a intervenção em sala de aula foi a Sequência Didática (SD). Para Zabala (1998) uma SD se caracteriza pelo planejamento e desenvolvimento de uma temática em aulas sequenciais, utilizando-se de diferentes metodologias e recursos didáticos, a partir de objetivos pré-estabelecidos.

⁸ Estudantes que completam 5 anos, no ano letivo.

O autor afirma que toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução e que a maneira como as atividades são articuladas, em uma SD, é o elemento diferenciador dessa metodologia, uma vez que contribuem para a consolidação dos conhecimentos que estão em fase de desenvolvimento, assim como a aquisição progressiva de novos saberes.

Além disso, Zabala (1998) reitera que, no planejamento de uma SD, o papel dos (as) professores (as) e dos (as) estudantes e suas relações entre si e entre os conteúdos, a organização dos agrupamentos em aula, a organização do tempo e do espaço, a organização dos conteúdos, dos recursos didáticos e da avaliação são extremamente importantes para a concretização da aprendizagem.

A SD, desta pesquisa, foi planejada no âmbito do curso de mestrado, do Programa de Pós-Graduação, em Educação em Ciências e em Matemática, da Universidade Federal do Paraná, e contou inicialmente com atividades distribuídas em seis encontros de 100 minutos cada, passando para sete encontros posteriormente. Esses encontros ocorreram uma vez por semana, nas aulas de Ciências para o 5º ano, que eram ministradas nas terças-feiras, na Escola Municipal Centro de Educação Integral (CEI) do Expedicionário. As sete aulas da SD foram planejadas a partir da temática da Educação para Sexualidade.

O planejamento da SD (APÊNDICE 1) teve como organização, de cada aula, a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; MUENCHEN, 2010) que segue os passos sequenciais idealizados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002): Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

A Problematização Inicial (PI) é a etapa onde questionamentos problematizadores são realizados, a fim de despertar nos (as) estudantes a dúvida e a necessidade de mobilizar conhecimentos e concepções prévias para chegar a uma resposta (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

De acordo com Munchen e Delizoicov (2014), é na Problematização Inicial que são apresentadas questões ou situações reais que os estudantes conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. É, nessa etapa, que os (as) estudantes são desafiados a exporem o que pensam sobre as situações, a fim de que o (a) professor (a) possa ir conhecendo o que eles pensam. As respostas geradas, a partir dessas questões, podem fazer com que os (as) estudantes reconheçam a necessidade de se obter novos conhecimentos (DELIZOICOV, ANGOTTI;

PERNAMBUCO, 2002).

Mais do que simples motivação para se introduzir um conteúdo específico, a Problemática Inicial visa ligação desse conteúdo com situações reais que os (as) estudantes conhecem e presenciam, mas que não conseguem interpretar completa ou corretamente porque, provavelmente, não dispõem de conhecimentos científicos suficientes (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990 apud MUNCHEN; DELIZOICOV, 2014, p. 29).

A segunda etapa, chamada de Organização do Conhecimento (OC), é o momento onde acontece a preparação para se introduzir os conceitos científicos, ou seja, trata-se de um momento de desconstrução das concepções prévias e construção de conceitos e conhecimentos, mediado pelo (a) professor (a) (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; MUENCHEN, 2010).

A abordagem dos conceitos científicos é ponto de chegada, quer da estruturação do conteúdo programático, quer da aprendizagem dos (as) estudantes; ficando o ponto de partida com os temas e as situações significativas que originam, de um lado, a seleção e a organização do rol de conteúdos, a serem articulados com a estrutura do conhecimento científico; e, de outro, o início do processo dialógico e problematizador (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 194).

A terceira e última etapa dos 3MP é denominada de Aplicação do Conhecimento (AC), sendo destinada, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), ao momento em que o (a) estudante emprega o conhecimento do qual vem se apropriando para analisar e interpretar as situações propostas, na problematização inicial, e outras que possam ser explicadas e compreendidas pelo mesmo conhecimento. Para Muenchen (2010, p. 113), é, nesse momento, que ocorre “a proposição de novas questões que possam ser respondidas pela mesma conceituação científica abordada no segundo momento”.

De modo geral, a utilização dos 3MP apresenta uma metodologia capaz de romper com o tradicional paradigma curricular, abandonando a abordagem meramente conceitual e substituindo a memorização pela resolução de problemas que são propostos a partir de experiências vividas pelos (as) estudantes. Além disso, é uma metodologia dinâmica que prioriza a participação dos (as) estudantes e de aspectos de sua vivência, colocando o (a) professor (a) como mediador no processo de construção do conhecimento.

A SD proposta, nesta pesquisa, contou com os 3MP em todas as aulas

propostas, permitindo a conexão de uma aula com outra, aprofundando, assim, as discussões realizadas e os conceitos trabalhados.

Os conteúdos abordados, em cada um dos encontros, bem como os objetivos e os recursos didáticos utilizados estão organizados no Quadro 5.

QUADRO 5 - COMPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”

AULA	CONTEÚDO ESPECÍFICO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ETAPAS DOS 3MP	METODOLOGIAS DE ENSINO E RECURSOS
1	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo humano com ênfase na Educação para Sexualidade. - Células reprodutivas femininas e masculinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que o ser humano é único e pertence a uma sociedade. - Perceber que as pessoas são diferentes umas das outras. - Estabelecer um clima de respeito à maneira de ser de cada um, à história pessoal e às preferências manifestadas. - Compreender que as diferenças entre os seres humanos são biológicas. 	PI	Execução do jogo “ Quem sou eu? ” utilizando a foto de cada estudante como peça do jogo. Após o jogo, será realizada a pergunta “Quem é você?” aos (às) estudantes, a fim de que eles (as) percebam que são muito mais que meros nomes, mas são seres humanos únicos.
			OC	Na organização do conhecimento, um pedaço de papel <i>Kraft</i> , 1,70cm x 80 cm, será distribuído para que os (as) estudantes desenhem os seus corpos em tamanho real e escrevam suas características físicas, comportamentais e emocionais.
			AC	Exibição do vídeo “ Normal É Ser Diferente ” e realização de uma atividade sobre semelhanças e diferenças entre as pessoas.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Fases da vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as inúmeras configurações familiares. - Conhecer as fases da vida humana. - Relacionar as fases humanas com as modificações corporais, emocionais e comportamentais, pertencentes a cada uma. - Relacionar as fases da vida humana com a sociedade. 	PI	Será exibido várias imagens de diferentes pessoas, em diferentes fases da vida para que os (as) estudantes os organizem formando famílias.
			OC	A partir da história montada algumas discussões serão realizadas. Após isso, será preenchida uma tabela comparativa das mudanças corporais, emocionais e comportamentais que acontecem ao longo da vida humana. Por fim, será exibido o vídeo “ O que o nosso corpo faz para que a gente cresça e modifique? ”
				Após a reflexão desencadeada pela leitura do livro “ É tudo família! sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do papai e outros parentes ”, finalizando a aula com a representação das famílias dos (as)

(continua)

QUADRO 5 - COMPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”

(continuação)

			AC	estudantes realizada por eles (as), através de desenhos.
3	- A puberdade e os órgãos sexuais masculino e feminino.	- Conhecer o conceito de puberdade e as mudanças corporais e emocionais associadas a ela. - Diferenciar o corpo feminino e o masculino em seus aspectos biológicos. - Conhecer os órgãos sexuais bem como suas funções. - Compreender que as pessoas se desenvolvem cada uma a seu tempo.	PI	O encontro iniciará com alguns questionamentos sobre a fase da vida pela qual os(as) estudantes estão passando, sendo realizada a leitura do livro “O que está acontecendo comigo?” .
			OC	Nesta etapa, os(as) estudantes desenharão, em uma silhueta do corpo humano, as mudanças corporais que aparecem com a chegada da puberdade. Posterior a isso, será exibido o vídeo “Por que o corpo da mulher é diferente do homem?” .
			AC	Cada dupla de estudantes receberá um quebra-cabeça do sistema sexual interno, masculino e feminino. Por fim, os corpos desenhados, na primeira aula, serão disponibilizados para que eles(as) possam completar com órgãos que aprenderam nessa etapa.
4	- Fecundação. - Gravidez.	- Compreender como ocorre a fecundação. - Entender o período gestacional e suas fases. - Conhecer sobre o desenvolvimento do bebê no útero materno.	PI	O encontro iniciará com a pergunta: Uma criança de 9, 10 ou 11 anos pode ter um filho? Após a pergunta, serão discutidas questões sobre maturação sexual, sentimentos e emoções que fazem com que o homem e a mulher queiram ou não ser pais.
			OC	Será realizada a visita ao Museu da Vida e à exposição permanente “1000 dias”, cuja intenção é entender os cuidados essenciais desde a gestação até o segundo ano de vida de uma criança.
			AC	Após a visita ao museu, os(as) estudantes ficarão livres para registrarem da maneira que desejarem a exposição visitada. Por fim, serão desafiados a cuidarem de um ovo de galinha por uma semana, a fim de que entendam e percebam como é ser responsável por uma vida, ou seja, percebam a responsabilidade que é cuidar de um filho(a).

(continua)

QUADRO 5 - COMPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”

(continuação)

5	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenção e proteção do corpo. - Higiene Corporal. - Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). - Métodos contraceptivos e preservativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como a higiene corporal mantém o nosso corpo livre de doenças. - Perceber que doenças podem ser transmitidas por meio do contato sexual. - Compreender que existem métodos contraceptivos e preservativos para se evitar a gravidez e o contágio de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). - Conhecer as vacinas existentes e que podem combater as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). - Entender que as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) não são, muitas vezes, perceptíveis sem um exame laboratorial e que sua transmissão pode ocorrer entre várias pessoas. 	PI	O desafio do ovo será retomado e os (as) estudantes poderão contar suas experiências. Depois dessa experimentação, será feita a reflexão acerca de como podemos proteger o nosso corpo, sendo direcionada a discussão para as questões de prevenção e higiene.
			OC	Será realizado um jogo de tabuleiro no qual aparecerão várias situações em que as pessoas devem se proteger. Posteriormente será lido o texto “ Prevenção nunca é demais ”, da revista Ciência hoje das Crianças, que fala sobre a vacina do HPV. Neste momento, serão abordados os métodos de prevenção e anticoncepção.
			AC	Nessa etapa, será realizada uma dinâmica de prevenção das IST. Depois disso, será propiciada uma reflexão sobre a necessidade da prevenção e do cuidado que deve haver em relação às IST, culminando com uma atividade para completar lacunas, com palavras que identificam as fases da vida e as atividades que, socialmente, espera-se que ocorram em cada fase.
6	- Abuso sexual.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que o abuso sexual é crime. - Diferenciar toques de carinho de toques abusivos. 	PI	Será retomado o significado da palavra “proteção” e a realização de um jogo que levará os (as) estudantes a refletirem sobre a palavra anteriormente sinalizada.
				Exibição do vídeo “ Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual 11

(continua)

QUADRO 5 - COMPOSIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”

(conclusão)				
6		- Conhecer os canais de denúncia contra o abuso sexual infantil. - Instruir-se de maneiras de se proteger contra o abuso sexual infantil.	OC	sentimentos ”. Posteriormente, será realizada uma dinâmica que oportunize a reflexão sobre situações inadequadas ou de risco; e situações que não oferecem risco as crianças.
			AC	Para finalizar o encontro, será exibido o vídeo “Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual 08 Denúncia” , e, posteriormente, realizada uma campanha, na escola, de conscientização sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e sua prevenção.

FONTE: A autora (2019)

4.2.3 A Constituição dos Dados

A constituição dos dados foi realizada a partir da implementação da sequência didática (SD), das atividades desenvolvidas pelos (as) estudantes, individualmente ou em grupo, das gravações em áudio dos encontros e das transcrições desses para a análise dos pontos de vistas presentes nas falas dos (as) estudantes, bem como a identificação de pontos relevantes para a pesquisa, que surgiram dos debates propostos. A constituição de dados contou com mais de uma possibilidade de técnicas para isso, conforme sugerido por Damiani et al (2013), em pesquisas do tipo intervenção pedagógica.

A escolha pela SD, como ferramenta didática, deu-se pela definição de Zabala (1998, p. 18), que diz que uma SD é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes”.

Uma vez estabelecido como os dados seriam constituídos, cuja principal ferramenta seria a SD, e após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD, por meio do processo número 98443118.2.0000.0102, algumas etapas tiveram que ser seguidas: 1ª) Elaboração da SD; 2ª) Validação da SD pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Científica e Tecnológica (GEPACT), do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, da Universidade Federal do Paraná; 3ª) Validação da SD pela equipe de Ciências, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e 4ª) Implementação da SD.

Na etapa da Elaboração da SD, intitulada “Eu, meu corpo e minha sexualidade”, a proposta didática foi organizada mediante a conteúdos a serem abordados pela temática da Educação para Sexualidade, além dos conteúdos estabelecidos no currículo de Ciências, do 5º ano escolar, ano em que a SD foi implementada.

A segunda etapa, Validação da SD pelo GEPACT, aconteceu em dezembro, de 2018, na sala do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela equipe do GEPACT, que propuseram pequenas mudanças no desenvolvimento das atividades, após ampla discussão da proposta.

A terceira etapa foi a Validação da SD pela equipe responsável pelo currículo de Ciências da Natureza da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, realizada em fevereiro de 2019. Os responsáveis sugeriram algumas atividades que seriam interessantes incorporar na SD, assim como algumas sugestões ao longo da pesquisa.

É importante ressaltar que, antes da validação da SD, a pesquisa passou pela aprovação da Secretaria Municipal de Educação que autorizou a realização em uma de suas unidades educacionais.

Na quarta e última fase, as aulas da SD foram implementadas pela autora da pesquisa e também professora dos sujeitos da pesquisa, uma vez que por se tratar de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, segundo Damiani (2012), o (a) pesquisador (a) é também o (a) professor (a) que empreende e arquiteta a aplicação de ações pedagógicas planejadas junto aos sujeitos de pesquisa, propositalmente, com a intenção de provocar mudanças que promovam avanços na aprendizagem dos mesmos e posteriormente possa avaliar as consequências da intervenção.

Seis das sete aulas foram ministradas no período de seis semanas, todas as terças-feiras, em duas aulas de 50 minutos, cada uma, totalizando 100 minutos por semana, no período da manhã, entre os meses de março e abril do ano de 2019. A última aula da SD, que consistiu na ida ao museu da Vida e que deveria acontecer ao longo da quarta aula, precisou ser transferida para a última aula da proposta, acontecendo em uma quarta-feira do mês de agosto. O motivo da transferência será explicado posteriormente.

Antes de iniciar a implementação da SD e da gravação das aulas, os pais e/ou responsáveis dos (as) estudantes foram convidados a participar de um momento com a pesquisadora, onde a pesquisa foi explicada, a fim de esclarecer possíveis dúvidas

e solicitar a concessão da imagem e do som para uso exclusivo como dados de pesquisas, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 2) aprovado também pelo Comitê de Ética da UFPR.

4.3 ANÁLISES DO PERCURSO

Os dados constituídos nas transcrições dos áudios dos encontros e nas atividades realizadas pelos (as) estudantes foram analisados utilizando os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), metodologia de análise desenvolvida nos Estados Unidos, no século XX, na Escola de Jornalismo de Columbia.

A pesquisa, cuja natureza é qualitativa, utilizou dessa abordagem de análise proposta por Laurence Bardin, pois consiste em um método de tratamento de informações presentes em mensagens e se caracteriza como um conjunto de análise das comunicações, as quais, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens comunicadas, possibilita a inferência de conhecimentos sobre essas mensagens.

Para que as análises dessas mensagens acontecessem de maneira mais ágil e estivessem mais focadas aos objetivos da pesquisa, optou-se por utilizar uma metodologia que permite selecionar sequências de ensino, denominada por Carvalho (1996) como “episódios de ensino”.

De acordo com a autora supracitada, a intenção dessa metodologia é selecionar casos especiais que serão observados, sequências de ensino que serão registradas e/ou contextos de aulas que serão estudados. Segundo ela, é chamado “episódio de ensino”:

[...] àquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar. Essa situação, que se relaciona com as perguntas do investigador, pode ser, por exemplo, a dos estudantes levantando hipóteses num problema aberto, as falas dos estudantes após uma pergunta desestruturadora, a discussão de um texto histórico, os tipos de perguntas que os professores fazem para os seus estudantes, os momentos das discussões em grupo onde os estudantes debatem as suas concepções, ou o conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da resposta do problema pesquisado (CARVALHO, 1996, p. 06).

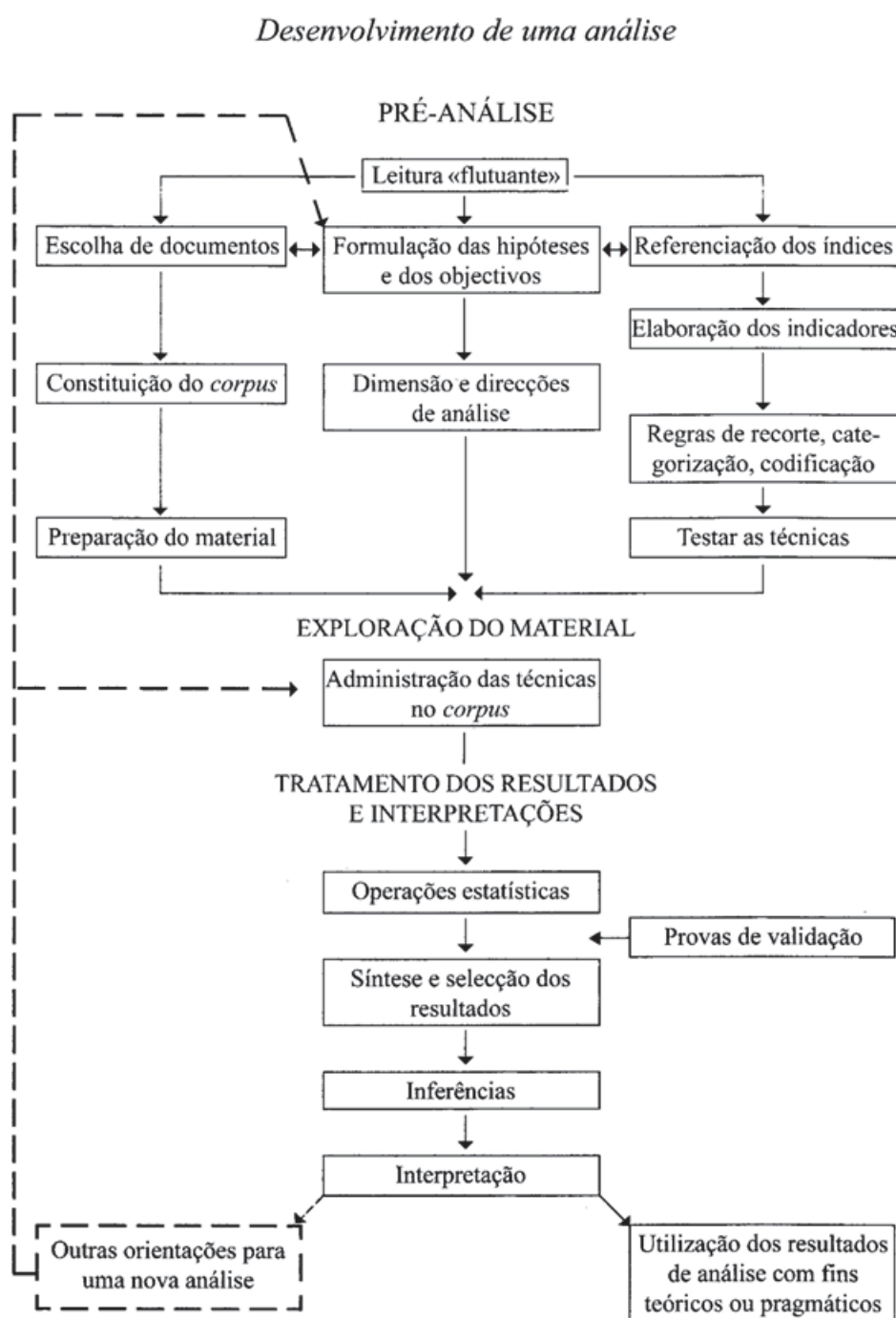
Vale ressaltar que, conforme Carvalho (1996), um “episódio de ensino” pode não ser contínuo, ou seja, se o problema que está sendo analisado tiver sua sequência interrompida, ele poderá continuar sendo analisado minutos depois ou até mesmo em

aulas posteriores. Além disso, essa metodologia permite ver e rever as gravações quantas vezes forem necessárias, podendo surgir elementos novos a cada escuta e podendo ter acesso a dados que não foram observados durante a aula.

Para que os episódios de ensino fossem melhor compreendidos, dentro da proposta desta dissertação, eles foram delimitados de acordo com os objetivos a serem atingidos ao longo dessa pesquisa e da SD, ou seja, a partir do momento que um conjunto de falas e/ou atividades dos (das) estudantes possibilitaram a discussão acerca da Educação para Sexualidade, foi considerado como um episódio de ensino. Um episódio de ensino pode conter evidências que irão compor a análise dos resultados.

Delimitados os episódios de ensino, teve início então o trabalho de análise dos mesmos utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que analisa tudo o que é dito ou escrito, excetuando-se apenas o que não é propriamente linguístico, tal como representações pictóricas e comportamentos. Essa metodologia se organiza em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme descritas na Figura 1:

FIGURA 1 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



FONTE: Bardin (2016)

A primeira etapa, denominada de **pré-análise**, compreende o planejamento e a organização do trabalho.

De acordo com Silva e Fossá (2015), essa etapa contribui para a seleção do *corpus* da pesquisa e é composta pelos seguintes passos:

- a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas.
- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do *corpus* de análise.
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados.
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado (SILVA; FOSSA, 2015, p. 3).

Após a execução desses primeiros passos de análise dos materiais, começa-se o processo de organização dos documentos para o início da análise. E para que isso ocorra com êxito, Bardin (2016) defende ser necessário seguir três regras: A **Regra da exaustividade**, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora, buscando um aprofundamento da leitura. A **Regra da homogeneidade**, que exige que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação, ou seja, agrupá-los por semelhanças e diferenças. E a última regra que é a **Regra da Pertinência**, a qual requer que os documentos façam correlação com os objetivos da análise.

Finalizando essa primeira etapa a qual consistiu, na leitura dos dados brutos (transcrições dos áudios) e seleção dos episódios de ensino, após isso, segundo Bardin (2016), torna-se possível a formulação das hipóteses e dos objetivos, além de referenciar os índices e elaborar os indicadores, que são elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem.

A segunda etapa é a **exploração do material**, a qual consiste na análise propriamente dita. É nessa fase que as unidades de registro, as quais podem ser a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e/ou o documento, serão estabelecidas. De acordo com Bardin (2016), a exploração do material consiste na construção das operações de codificação, uma das características mais marcantes da Análise de Conteúdo. Segundo a autora, primeiramente, deve ser feita a codificação, que consiste no processo de codificar os dados brutos e transformá-los sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitirão uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Após a codificação, acontecerá a categorização que é “a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 117).

Nessa etapa, as falas dos (as) estudantes, fruto da transcrição dos áudios das aulas da SD, foram analisadas utilizando como unidade de registro o tema, “que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja

presença pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido” (BARDIN, 2016, p.105). As unidades de registro são apresentadas no Apêndice 3.

Os dados obtidos, a partir daí, foram categorizados a fim de que os resultados pudessem revelar quais as dimensões da Educação para sexualidade estiveram mais presentes e/ou ausentes durante a implementação da SD.

Deste modo, duas categorias e seis subcategorias, descritas no Quadro 6, emergiram da transcrição dos áudios e nortearam o agrupamento das informações as quais serão discutidas posteriormente, fazendo articulações com o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Como as categorias foram elaboradas *a posteriori*, ou seja, inicialmente não havia um sistema de categorias fornecido, o título conceitual de cada categoria foi atribuído no final do procedimento (BARDIN, 2016).

Por fim, ocorre o **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**, etapa na qual os resultados brutos serão tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos e terem ligação com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

QUADRO 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias	Compreensões
Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade	Anatomia	Aspectos relacionados à forma e à estrutura do organismo humano.
	Fisiologia	Aspectos referentes ao estudo das funções e do funcionamento do organismo humano.
Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade	Respeito às diferenças	Multiplicidade individual, o respeito às diferenças e aos interesses pessoais.
	Crenças e Tabus	Situações em que uma ou várias pessoas acreditam, além de assuntos vistos como proibidos. Também estão alocados nessa subcategoria os depoimentos dos (as) estudantes.
	Prevenção e Saúde	Medidas para manter o corpo saudável.
	Proteção	Situações de abuso sexual e combate a ele.

FONTE: A autora (2020).

Para a etapa do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação, utilizou-se o software QDA Miner Lite para avaliar a implementação da SD e desvelar quais as dimensões da Educação para Sexualidade estiveram mais presentes e/ou ausentes nela.

O QDA Miner Lite é uma ferramenta gratuita de análise qualitativa de dados que pode ser usado para a análise de dados textuais, como transcrições de entrevistas e notícias, respostas em aberto etc.; e que permite a importação e edição de textos e a criação de códigos e subcódigos. O aplicativo que auxilia no processo de

categorização, ao término da codificação do documento, gera uma planilha com as categorias *a posteriori* e a quantidade de vezes que foram encontradas no documento.

É importante mencionar que essa ferramenta é utilizada para facilitar a organização do material analisado e que, por não ser um processo automático, é necessário a leitura cuidadosa de todo o *corpus* adicionado para categorização no software.

Por fim, ainda na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ocorreu a análise de cada uma das categorias, dos episódios de ensino selecionados e das atividades realizadas durante a SD, buscando correlacioná-las com as categorias e com referencial teórico da área.

Definido o que e como analisar. Em seguida, apresentam-se as análises e discussões resultantes deste estudo.

5 “EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises dos dados constituintes das reflexões, relatos e discussões que aconteceram no decorrer da sequência didática “Eu, meu corpo e minha sexualidade”.

Para atingir essa finalidade, a descrição detalhada das aulas e as atividades desenvolvidas, ao longo da SD, serão apresentadas e comentadas considerando o seu desenvolvimento no espaço escolar, correspondendo assim ao objetivo específico desta pesquisa que consiste em planejar, implementar e avaliar uma sequência didática, abordando a sexualidade nos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a etapa de avaliação da SD é indispensável, uma vez que esse estudo se trata de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica.

5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para uma compreensão mais ampla do processo em que se baseia o planejamento e o desenvolvimento da SD, nesta seção, serão apresentadas as descrições das atividades realizadas em cada aula, bem como os objetivos que foram atingidos. Algumas discussões realizadas com os (as) estudantes e as observações feitas pela professora/pesquisadora também serão consideradas.

Para melhor organização, deste tópico, as aulas foram indicadas pela letra A, de 1 a 7. Já as falas dos (as) estudantes, obtidas a partir das transcrições, foram indicadas por F. Vale ressaltar que as codificações independem de uma aula para outra, ou seja, os códigos que representam as falas serão, muitas vezes, os mesmos no decorrer das aulas, porém, isso não significa que é o (a) mesmo (a) estudante, pois as falas foram numeradas sequencialmente, conforme a ordem de aparecimento nos áudios transcritos, sem a identificação do (a) estudante.

As observações, realizadas pela professora/pesquisadora, foram identificadas por FP. Quando a manifestação dos (as) estudantes aconteceu de maneira coletiva, utilizou-se a letra C como representação.

Assim temos, por exemplo, o código A5F2 que representa a fala 2 da quinta aula e A7C que representa a manifestação coletiva dos (as) estudantes na aula de número sete.

No contexto do universo da pesquisa a SD foi desenvolvida em uma turma 5º ano, do Ensino Fundamental, no período matutino, composta por 26 estudantes que estavam, em sua maioria, presentes em todas as aulas da sequência.

A escolha pela instituição e pela turma em questão, deu-se em função da autora da pesquisa, que exerce atividade docente nessa escola, desde o ano de 2018, e que ministrou as aulas de Ciências para a turma no ano de 2019.

É importante destacar que, na Rede Municipal de Educação de Curitiba, há a seguinte divisão de função entre os (as) professores (as): o (a) professor (a) regente ministra as aulas dos componentes curriculares de Português, Matemática, História e Geografia, e o (a) professor (a) corregente ministra as aulas de Ciências e auxilia o (a) regente com os (as) estudantes com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo aqueles (as) que podem avançar nos conteúdos do ano em que está matriculado (a).

Referente ao conteúdo de sexualidade para o 5º ano, do Ensino Fundamental, esse conteúdo, segundo as Diretrizes Curriculares (2016) e o Plano Curricular (2016), da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, deveria ser ministrado no 3º trimestre do ano letivo. Para que a professora/pesquisadora tivesse tempo hábil para a implementação e análise dos dados da SD, houve a necessidade de um alinhamento de conteúdos, de modo que o conteúdo de sexualidade foi adiantado para o 1º trimestre do ano letivo, não ocasionando danos à aprendizagem dos demais conteúdos do Plano Curricular e nem aos (às) estudantes.

A intervenção então foi encaixada, portanto, dentro do planejamento da professora/pesquisadora, e ainda em um período de seis semanas no qual não haveria nenhum tipo de atividade avaliativa formal, como provas ou simulados, para que não fosse necessário interromper a sequência das aulas.

No entanto, uma questão burocrática de disponibilidade de datas e transporte, fez com que houvesse a necessidade de uma alteração na SD, que passou de seis encontros para sete. A aula quatro que, conforme quadro 5, consistia na ida ao Museu da Vida para visita à exposição “1000 dias” que demonstra os cuidados essenciais, desde a gestação até o segundo ano de vida de uma criança, precisou ser alterada.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferece às escolas municipais o programa Linhas do Conhecimento que tem como objetivo articular as propostas das aulas de campo ao currículo escolar, levando os (as) estudantes a conhecerem diversos espaços da cidade de Curitiba, onde possam explorar os conteúdos trabalhados em sala de aula por meio de outras perspectivas. Para isso, os (as)

professores (as) devem solicitar, por meio de um formulário, o lugar e a data que desejam levar a sua turma, como fez a professora/pesquisadora. Porém, sem maiores explicações por parte da Secretaria, não houve a disponibilidade de transporte para a data solicitada pela docente, sendo a única data disponível para o mês de agosto.

Por entender que os museus são espaços considerados de intensas possibilidades educativas e que, quando as atividades escolares são articuladas com esse espaço, há a possibilidade de se obter um aproveitamento ainda mais intenso dos conhecimentos adquiridos, fortalecendo a aprendizagem dos indivíduos, optamos, mesmo com um intervalo de meses entre o término da implementação da SD até a data disponível para visita ao museu, por realizar a aula mesmo assim, acrescentando-a como a aula sete do conjunto de aulas da SD.

Sendo assim, a aula quatro, a qual precisou ser adaptada, será descrita e analisada detalhadamente a seguir, assim como a aula sete e os demais encontros que já haviam sido sintetizados no Quadro 5.

5.1.1 Aula 1

A primeira aula, que teve duração de 100 minutos como as demais aulas, objetivou introduzir a Educação para Sexualidade por meio da compreensão de que cada ser humano é único e que é preciso respeitar a maneira de ser de cada um, suas histórias e suas preferências. Segundo Furlani (2016), promover o diálogo e reflexões sobre as identidades culturais que constituem os sujeitos sociais e escolares, sejam elas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, classe social e condição financeira se justificam à medida que é observado, no cenário social contemporâneo, como muitos dos mecanismos de desigualdades e exclusões sociais estão baseados nesses marcadores, tendo a escola um papel importante na problematização dos preconceitos e na busca de uma sociedade de paz e da igualdade.

Outro objetivo da aula era que os (as) estudantes se percebessem como membros da sociedade, assim como os demais a sua volta. Se percebessem como filhos (as), irmãos (ãs), sobrinhos (as), primos (as), estudantes, amigos (as) e tantas outras configurações, que possuem sentimentos, gostos, desgostos, preferências e características que os (as) tornam únicos (as).

Ao tratar das particularidades de cada indivíduo e, à medida que a aula foi se desenvolvendo, a explicação sobre as células reprodutivas femininas e masculinas,

suas funções, seu processo de união e como herdamos as características de nossos pais, foi abordada.

Iniciou-se a aula com a brincadeira do “Quem sou eu?”, logo após a explicação das regras da mesma.

A brincadeira foi realizada algumas vezes, durante a etapa de **Problematização Inicial** do encontro, e contou com os (as) estudantes que demonstraram interesse em participar da brincadeira e retiravam do monte uma carta, com fotos dos colegas e colocavam-na na testa, sem que vissem qual foi a carta escolhida, para que, posteriormente, adivinhassem, por meio de perguntas feitas aos colegas, que foram respondidas apenas com “sim” ou “não”, de quem se tratava a carta escolhida.

A intenção da aula era que os (as) estudantes pensassem nas perguntas de modo que fosse possível adivinhar quem era a pessoa cuja foto foi sorteada.

Essas questões visavam identificar se eles (as) conseguiam explorar as características físicas de seus colegas, respeitando as diferenças de cada um, sem julgamentos preconceituosos ou que ferissem os sentimentos dos colegas.

FIGURA 2 - ESTUDANTES NA BRINCADEIRA DO “QUEM SOU EU?”



FONTE: A autora (2019)

Logo na participação da primeira estudante, na brincadeira, uma questão precisou ser problematizada com a turma. As perguntas realizadas por ela estão indicadas nos trechos a seguir:

- A1F1:** É um menino?
A1C1: Não!
A1F2: É uma menina?
A1C2: Sim!

A1F3: É morena?
A1C3: Sim!
A1F4: Tem o cabelo cacheado?
A1C4: Sim!
A1F5: Senta perto de mim?
A1C5: Sim!
A1F6: Ela é feia?

Ao fazer a última pergunta do trecho descrito anteriormente, foi necessário interromper a aula para que as risadas parassem e uma reflexão sobre a pergunta fosse realizada. Foi explicado que o conceito de beleza é relativo e é unicamente uma questão de opinião. Que para algumas pessoas o “azul” pode ser bonito, já para outras o bonito é o “amarelo” e que o respeito a diferentes opiniões é fundamental. Além disso, foi ressaltado que um comentário desse caráter pode magoar o (a) colega que já sabe que é dele (a) que estão falando, podendo causar danos psicológicos que são carregados por toda a vida, caracterizando um caso típico de Bullying.

Em seguida, os (as) estudantes foram indagados sobre quem eram eles (as) e aqueles (as) que desejassem poderiam se auto descrever da maneira que quisessem. Nessa etapa, a maioria dos (as) estudantes teve dificuldade em realizar a proposta, por isso, ao final da etapa da aula, foi propiciada a reflexão de que é fácil, para algumas pessoas, falar das outras pessoas, mas que falar de nós mesmos se torna uma tarefa mais difícil.

No entanto, alguns/algumas estudantes conseguiram se autodescrever, conforme indicado nos excertos a seguir⁹:

A1F7: Meu nome é Maria e tenho 10 anos. Sou filha do Pedro e da Joana. Gosto de estudar de ver vídeos no Youtube e de mexer no celular. Não gosto de acordar cedo e de fazer tarefa de casa. Sou um pouco tímida.
A1F8: Meu nome é João. Tenho 10 anos. Moro com meus pais: Sonia e Miguel e com meus irmãos: Matheus e Mario. Gosto de jogar futebol e de andar de bicicleta. E não gosto de cebola.
A1F9: Sou a Fabia e tenho 9 anos. Gosto de chocolate e não gosto de salada. Meus pais se chamam Carlos e Patrícia. Minha irmã é muito chata, ela se chama Bruna.

Sequencialmente, na etapa da **organização do conhecimento**, cada estudante recebeu um pedaço de papel *kraft*, medindo 1,70cm x 80 cm, para que desenhasssem os seus corpos em tamanho real. Alguns pediram para que outro colega

⁹ Os nomes utilizados na transcrição das falas dos (as) estudantes são nomes fictícios. Optou-se, por isso, para que a identidade dos (as) menores fosse preservada e para que mantivesse a confidencialidade acordada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

contornasse o corpo enquanto ficavam deitados (as) sobre o papel, servindo de molde, outros preferiram desenhar a si mesmos sozinhos.

Por conta do espaço disponível em sala de aula, a atividade foi realizada na quadra de esportes da escola.

FIGURA 3 - ESTUDANTES REALIZANDO O DESENHO DE SEUS CORPOS



FONTE: A autora (2019)

Os estudantes foram orientados para que, ao redor ou dentro do desenho do corpo, escrevessem suas características físicas, comportamentais e emocionais da maneira que desejassem. Essa atividade teve a intenção de que aqueles (as) estudantes que não conseguiram ou não quiseram se expressar oralmente, pudessem se autodescrever utilizando a escrita. Mais do que isso, a atividade permitiu também a comparação das informações trazidas pelos (as) colegas sendo possível a identificação e a reflexão de que cada ser humano é diferente de todos os demais, único em sua individualidade.

Durante a execução da atividade, em nenhum momento, foi dito como os desenhos deveriam ser feitos, se deveriam estar com roupas ou não; no entanto, todos (as) os (as) estudantes representaram os corpos com vestimentas.

A etapa, que consistiu no desenho do corpo, necessitou de um tempo maior de realização, pois, durante a execução, foram observados o interesse e o empenho dos (as) estudantes em concluir a atividade. Alguns/algumas estudantes não concluíram a atividade no tempo previsto, sendo orientados (as) a levarem para casa para finalizar e devolver no dia seguinte, o que não foi feito por todos (as), prejudicando o andamento da SD, uma vez que esses desenhos seriam utilizados em

umas das aulas seguintes.

FIGURA 4 - ATIVIDADE DO DESENHO DOS CORPOS CONCLUÍDA



FONTE: Os (as) estudantes (2019)

Finalizado o tempo dedicado para essa atividade, as seguintes discussões foram promovidas: 1- Observando todos os desenhos, nós somos todos iguais?; 2- O que fazemos quando encontramos pessoas diferentes de nós?; 3 - Os irmãos gêmeos são iguais ou podem ser diferentes?

Nesse momento, os (as) estudantes estabeleceram relação com duas alunas da turma, as quais são gêmeas dizigóticas, ou seja, que foram formadas a partir de dois óvulos fecundados por dois espermatozoides que se desenvolveram em placentas diferentes e não dividiram o saco amniótico, por isso não se assemelham entre si.

A frase 3 e o exemplo das alunas gêmeas renderam discussões que estão indicadas nos trechos:

A1F10: Como uma mulher pode ter filhos gêmeos?

A1F11: Qual o maior número de gêmeos que uma mulher pode ter?

A1F12: Mas professora, elas [as colegas gêmeas] são diferentes, mas eu conheço gêmeos que são iguais.

Após as discussões, geradas pelos questionamentos iniciais, deu-se continuidade à aula, problematizando as características colocadas pelos (as)

estudantes na primeira atividade da aula: 1- De onde vem as nossas características?

Muitos (as) estudantes ficaram sem saber responder o questionamento realizado, e outros (as), ao serem questionados, responderam:

A1F13: Da gente mesmo ué! E da nossa família também.

A1F14: Dos nossos pais! Por isso que dizem que sou parecido com meu pai e minha irmã com a minha mãe porque cada um pegou uma coisa [característica] deles.

A partir daí, deu-se início à explicação sobre as células reprodutivas femininas e masculinas, junção e como herdamos as características de nossos pais.

Durante a explicação, houve uma certa agitação por parte da turma, quando foram apresentados desenhos de pessoas nuas.

A1F15: Professora, ele tá pelado!

A1F16: Ui, que nojo!

Após os excertos A1F15 e A1F16, foi necessário promover a discussão com os (as) estudantes sobre não precisar ter vergonha de falar sobre nosso corpo e realizar a comparação do sistema sexual com os demais sistemas do corpo humano, os quais apresentam anatomia e funções específicas e que não geram nenhum desconforto quando são mostrados.

A aula, após isso, seguiu normalmente versando sobre a formação de um novo indivíduo, surgindo dúvidas sobre a formação dos gêmeos, a nutrição do feto dentro do útero materno e o uso de drogas durante a gestação:

A1F17: Professora, se a mãe bebe cerveja quanto está grávida significa que o bebê também está tomando cerveja?

A1F18: E o cigarro? É a mesma coisa da cerveja?

A1F19: Minha mãe disse que tem bebê que nasce viciado na droga, que é uma coisa muito triste porque a mãe usou maconha quando estava grávida e daí o bebê queria quando nasceu.

Baseada nesses questionamentos, a professora/pesquisadora explicou aos (às) estudantes que existem inúmeras consequências tanto para a mãe quanto para o bebê quando há o uso de drogas lícitas, como o cigarro e o álcool, e ilícitas como a maconha, cocaína e outras, durante a gestação. Seu uso pode causar más formações no bebê, aborto, complicações na gestação e também no parto, além de deixar a mãe mais suscetível à doenças infecciosas graves.

Após essa discussão deu-se continuidade com a aula, promovendo a discussão de como ocorre o encontro do espermatozoide com o óvulo e que a relação sexual é uma prática realizada por adultos, a qual exige confiança, respeito e intimidade, além disso, o corpo precisa estar pronto e as duas pessoas devem concordar. Ao abordar esse tema surgiu o assunto da gravidez na adolescência:

A1F20: Professora, você sabia que eu conheço uma menina que está grávida aos 16 anos?

A1FP1: Infelizmente, isso hoje em dia é muito comum. Os números de gravidez na adolescência vêm crescendo muitos nos últimos tempos. E essas gravidezes, muitas vezes, sem planejamento, podem ocasionar, além de problemas físicos, já que muitas vezes o corpo da jovem não está formado para receber um bebê, ocasionar também problemas emocionais, sociais, entre outros.

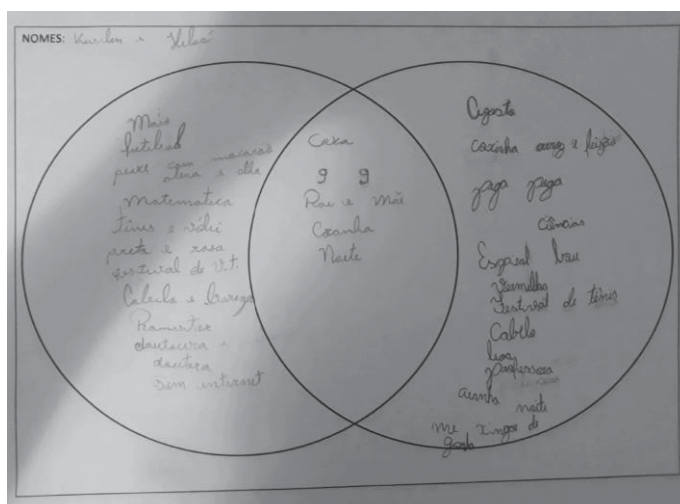
A1F21: E assim, professora, tem risco de ficar grávida quando a camisinha rasga?

As discussões continuaram a ser realizadas, respondendo aos questionamentos dos (das) estudantes e continuando a abordar que as características de uma determinada pessoa vêm do DNA do pai e do DNA da mãe, pois, na hora da fecundação, são transmitidas por meio do espermatozoide e do óvulo, respectivamente, ao embrião, fazendo com que ele nasça com características semelhantes às dos pais.

Na última etapa da aula, denominada de **Aplicação do conhecimento**, foi exibido o vídeo “Normal é ser diferente”. Após isso, os (as) estudantes receberam uma lista de questões para responderem individualmente. Após serem respondidas, os (as) estudantes se reuniram em duplas para confrontarem as respostas. Para isso, tiveram que preencher um diagrama com as próprias respostas e as do (a) colega. Quando a resposta fosse semelhante, ela deveria ser preenchida apenas uma vez, na interseção entre os círculos, ou seja, as respostas semelhantes indicavam um conhecimento que as crianças tiveram em comum. Ao final, questionamentos sobre as semelhanças e diferenças encontradas foram feitas, dando conclusão a primeira aula da SD.

FIGURA 5 - ATIVIDADE DIAGRAMA SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS¹⁰

NOME: Karlen das Rêas D.	RESPOSTAS	NOME: Mila	RESPOSTAS
QUAL É O MÊS DO SEU ANIVERSÁRIO?	Maio	QUAL É O MÊS DO SEU ANIVERSÁRIO?	9/9/12
QUAL A COR DE SEUS OLHOS?	castanho meio verde	QUAL A COR DE SEUS OLHOS?	Castanho
DO QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?	futebol	DO QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR?	jogo jogo
QUAL É SUA COMIDA PREFERIDA?	peixe e batata D.O.	QUAL É SUA COMIDA PREFERIDA?	Coxinha arroz feijão
QUAL SEU TIME FAVORITO?	Barça	QUAL SEU TIME FAVORITO?	Corinthians
QUAL SUA MATÉRIA FAVORITA?	Matemática	QUAL SUA MATÉRIA FAVORITA?	Ciências
QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?	9 anos	QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?	9
QUAL ESPORTE VOCÊ GOSTA MAIS?	Tênis e vôlei	QUAL ESPORTE VOCÊ GOSTA MAIS?	Esportes em geral
QUAL SUA COR PREFERIDA?	verde e amarelo	QUAL SUA COR PREFERIDA?	Verde
QUAL FOI O PASSEIO MAIS LEGAL QUE VOCÊ JÁ FEZ?	Parque de T. V.	QUAL FOI O PASSEIO MAIS LEGAL QUE VOCÊ JÁ FEZ?	Parque de Tênis
DO QUE MAIS GOSTA NA SUA APARÊNCIA?	Calça e barba	DO QUE MAIS GOSTA NA SUA APARÊNCIA?	Calça
SE VOCÊ FOSSE UM ANIMAL, QUAL SERIA?	hamster	SE VOCÊ FOSSE UM ANIMAL, QUAL SERIA?	leão
O QUE TE DEIXA FELIZ?	Pai e mãe	O QUE TE DEIXA FELIZ?	Mãe e pai
O QUE VOCÊ QUER SER QUANDO CRESCER?	dentista e cantora	O QUE VOCÊ QUER SER QUANDO CRESCER?	professora
VOCÊ TEM MEDO DO QUE?	barata e aranha	VOCÊ TEM MEDO DO QUE?	aranha
VOCÊ PREFERE O DIA OU A NOITE?	Noite	VOCÊ PREFERE O DIA OU A NOITE?	Noite
O QUE TE DEIXA TRISTE?	um antemão	O QUE TE DEIXA TRISTE?	Me sinto de graça



FONTE: Os (as) estudantes (2019)

5.1.2 Aula 2

O objetivo do segundo encontro foi abordar as fases da vida humana pelas quais se espera que uma pessoa passe, relacionando com as modificações corporais, emocionais e comportamentais pertencentes a cada fase, além de abordar também as inúmeras configurações familiares existentes.

O encontro iniciou com a retomada da aula anterior, aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e esclarecimento de dúvidas e curiosidades foram sanadas.

Na etapa da **Problematização Inicial**, várias imagens de diferentes pessoas

¹⁰ As inadequações ortográficas presentes nas atividades não foram corrigidas, mantendo a versão original da criança.

em diferentes fases da vida foram coladas no quadro de giz da sala para que fossem exploradas pelos (as) estudantes, a fim de que percebessem de que se tratava de pessoas de faixas etárias diferentes e que possivelmente fazem parte da mesma família.

Nessa aula, em especial, a turma estava bem agitada e, por conta do tempo destinado aos encontros, a atividade que consistia na montagem oral de uma história utilizando as imagens dispostas no quadro, de maneira que os personagens das imagens fossem organizados dentro de uma mesma família, não foi realizada, sendo feita apenas a exploração das imagens.

Na **Organização do Conhecimento**, alguns questionamentos foram feitos: 1- Dentro da mesma família, as pessoas são iguais ou diferentes?; 2- No que elas são diferentes?; 3- E as idades de cada um? Vocês acham que isso interfere nas diferenças entre os membros da família?; 4- O que acontece com o corpo que faz com que a gente cresça?

Após as discussões, os (as) estudantes realizaram uma atividade coletiva em que, a partir das imagens que estavam dispostas no quadro, tiveram que preencher uma tabela comparativa contendo as mudanças corporais, emocionais e comportamentais de cada fase da vida. Nessa etapa, foi necessário fazer interferências motivando a participação dos (as) estudantes.

Na continuidade da aula, ao ser mencionada a etapa da adolescência, alguns questionamentos, de assuntos que seriam tratados nas próximas aulas, foram realizados e explicados em seguida:

- A2F1:** Por que as meninas fazem xixi com sangue?
- A2F2:** Não é xixi com sangue. (Risadas). É menstruação!
- A2F3:** Mens... o que? É aquilo que elas têm? A TPM (Tensão Pré menstrual)?
- A2F4:** Minha mãe disse que é quando a menina fica mocinha.
- A2F5:** É quando já pode engravidar!
- A2F6:** Mas esse sangue é pra sempre? Quer dizer, nunca mais para?
- A2F7:** E o homem? Eu sei que não menstrua mas...ah, deixa quieto. Quando sabe que pode ser pai?

Para finalizar a etapa, foi exibido o vídeo **“O que o nosso corpo faz para que a gente cresça e modifique?”**, feito pela Universidade das Crianças, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que consiste em um projeto de divulgação científica, o qual trabalha com crianças oficinas e produção de curtas de animação, textos ilustrados, áudios e livros sobre corpo humano, animais, plantas,

astronomia e outros assuntos.

Na **Aplicação do Conhecimento**, foi feita a reflexão de que, assim como as pessoas são diferentes umas das outras, a formação familiar de cada pessoa também é diferente e, apesar de sua família não estar estruturada dessa ou de outra forma, ela também é uma família e deve ser respeitada.

Para isso, foi realizada a leitura do livro **“É tudo família! sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do papai e outros parentes”**, da autora Alexandra Maxeiner, e traduzido por Hedi Gnädinger, cujo tema família é abordado prioritariamente sob o viés da diversidade, com humor e inteligência. Por se tratar de um livro longo e com apenas um exemplar para toda a turma, não foi possível realizar a leitura individual, ou em pequenos grupos. Por isso, durante a leitura coletiva, muito (as) estudantes se dispersavam, o que pode ser visto como um elemento que dificultou a compreensão do assunto em alguns momentos, precisando retomar trechos para que eles compreendessem o assunto tratado.

Após a leitura, cada estudante representou a sua família em forma de desenho, criando uma legenda para explicar a organização familiar e em quais fases da vida as pessoas estão. Nessa atividade, os (as) estudantes mostraram interesse e entusiasmo em representarem as famílias.

Posteriormente, os desenhos foram organizados em um mural na sala de aula.

FIGURA 6 - DESENHO REPRESENTANDO AS FAMÍLIAS DOS (AS) ESTUDANTES¹¹

FONTE: Os (as) estudantes (2019)

5.1.3 Aula 3

Na terceira aula da SD, o objetivo foi abordar, especificamente, os aspectos da puberdade, como as mudanças corporais e emocionais associadas a ela, já que é a fase pela qual os (as) estudantes do 5º ano estão passando. Além disso, foram discutidas também as diferenças biológicas do corpo feminino e do corpo masculino, além de falar sobre os órgãos sexuais e suas funções.

O encontro iniciou com alguns questionamentos sobre a puberdade, fase da vida pela qual os (as) estudantes estão passando, com a intenção de que eles identificassem as mudanças corporais e emocionais, as quais estão prestes a acontecer para alguns/algumas, ou já estão acontecendo para outros.

Após essa primeira discussão, um trecho do livro **“O que está acontecendo comigo?”**, dos autores Peter Mayle e Arthur Robins, e traduzido por Ruth Rocha, foi lido. Esse livro é um guia para a puberdade, com respostas às várias perguntas,

¹¹ As inadequações ortográficas, presentes nas atividades, não foram corrigidas, mantendo, assim, a versão original da escrita da criança.

explicando as mudanças que acontecem nessa fase.

Após a leitura, alguns questionamentos foram feitos à turma, tais como: 1- Todas as pessoas se desenvolvem na mesma idade?; 2- Todas as pessoas têm o mesmo ritmo de crescimento?; 3- Que fase da vida os personagens do livro estão vivendo?

A3F1: Cada pessoa tem um tempo, igual quando a gente aprende a ler.

A3F2: Eles parecem que tem a mesma idade que a gente, então devem ser pré-adolescentes.

A3FP1: Mas se parecem no que?

A3F3: No corpo! Alguns também tem espinhas como alguns de nós. E também tem os pêlos.

A3F4: O corpo já não é mais de criancinha. As meninas já têm peitos.

A3F5: No livro também fala da menstruação então eles só podem estar na adolescência.

A3FP2: Mas será que é na adolescência que ocorrem essas mudanças? No livro fala o nome dessa fase que ocorre entre os 10 e os 13 anos.

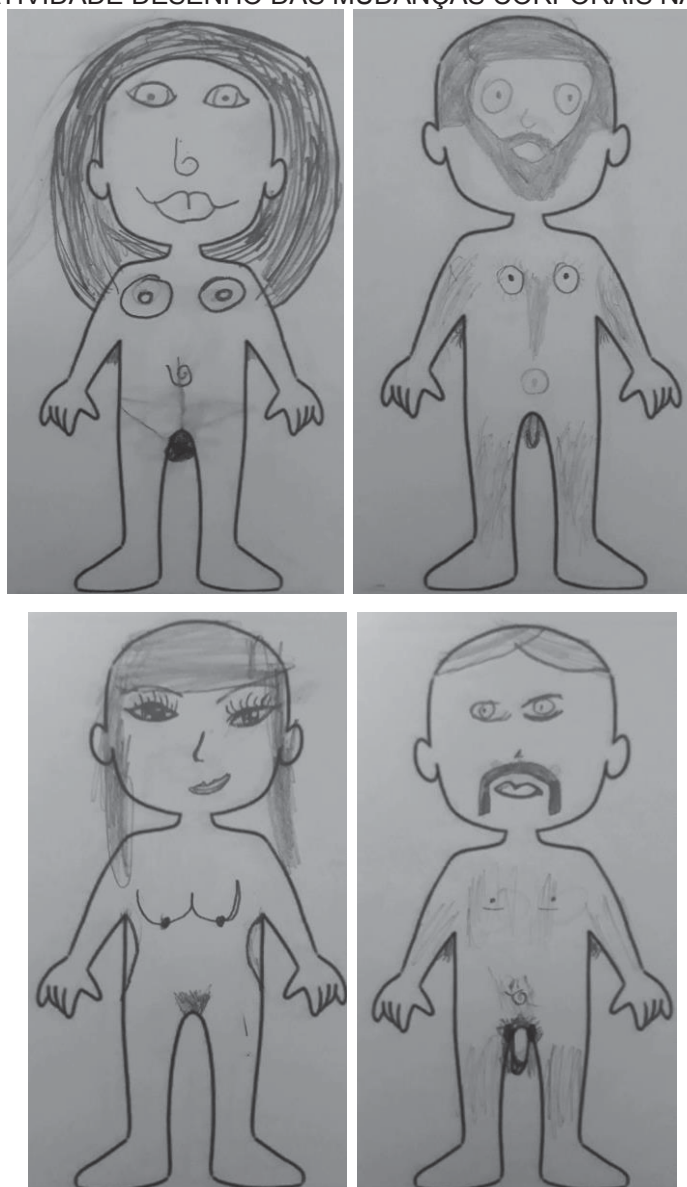
A3F6: É a puberdade!

Para finalizar esse momento, foi exibido uma imagem mostrando as principais mudanças ocorridas com a chegada da puberdade.

Na **Organização do conhecimento**, os (as) estudantes se organizaram em dupla, receberam um desenho representando a silhueta do corpo humano e foram convidados a desenharem as mudanças corporais que aparecem com a chegada da puberdade. A intenção era que os (as) estudantes modificassem o desenho recebido no início do encaminhamento, colocando as mudanças biológicas que ocorrem nessa etapa da vida humana, conforme características discutidas na etapa inicial do encontro.

O desenvolvimento da atividade foi muito satisfatório, uma vez que as dificuldades de falar sobre o corpo, percebidas nas primeiras aulas foram, aparentemente, superadas. Os (as) estudantes não apresentaram vergonha em desenhar o pênis, a vulva, o aumento dos seios, os pelos púbicos e as espinhas que são mudanças físicas aparentes na puberdade.

FIGURA 7 - ATIVIDADE DESENHO DAS MUDANÇAS CORPORAIS NA PUBERDADE



FONTE: Os (as) estudantes (as) (2019)

Após a conclusão e discussão acerca da atividade realizada, foi exibido o vídeo **“Por que o corpo da mulher é diferente do homem?”**, também do projeto Universidade das Crianças.

Para encerrar a aula, na **Aplicação do conhecimento**, cada dupla de estudantes recebeu um quebra-cabeça do sistema sexual interno, masculino e feminino, estampados em palitos de sorvete. A partir da montagem desse quebra-cabeça, a professora/pesquisadora realizou a explanação sobre os órgãos sexuais internos e de suas funções, ao mesmo tempo que (os) estudantes esclareciam suas dúvidas e realizavam comentários:

A3F7: Por que o pênis do homem fica duro?

A3F8: Os pelos pubianos são chamados assim por quê?

A3F9: O que é mesmo o útero? É onde o bebê fica né!?

A3F10: Por onde entra o espermatozoide do homem no corpo da mulher?

A3F11: E o lugar do xixi? É o mesmo por onde sai o bebê? No homem é no pênis!

FIGURA 8 - MONTAGEM DO QUEBRA CABEÇA DOS SISTEMAS SEXUAIS FEMININO MASCULINO

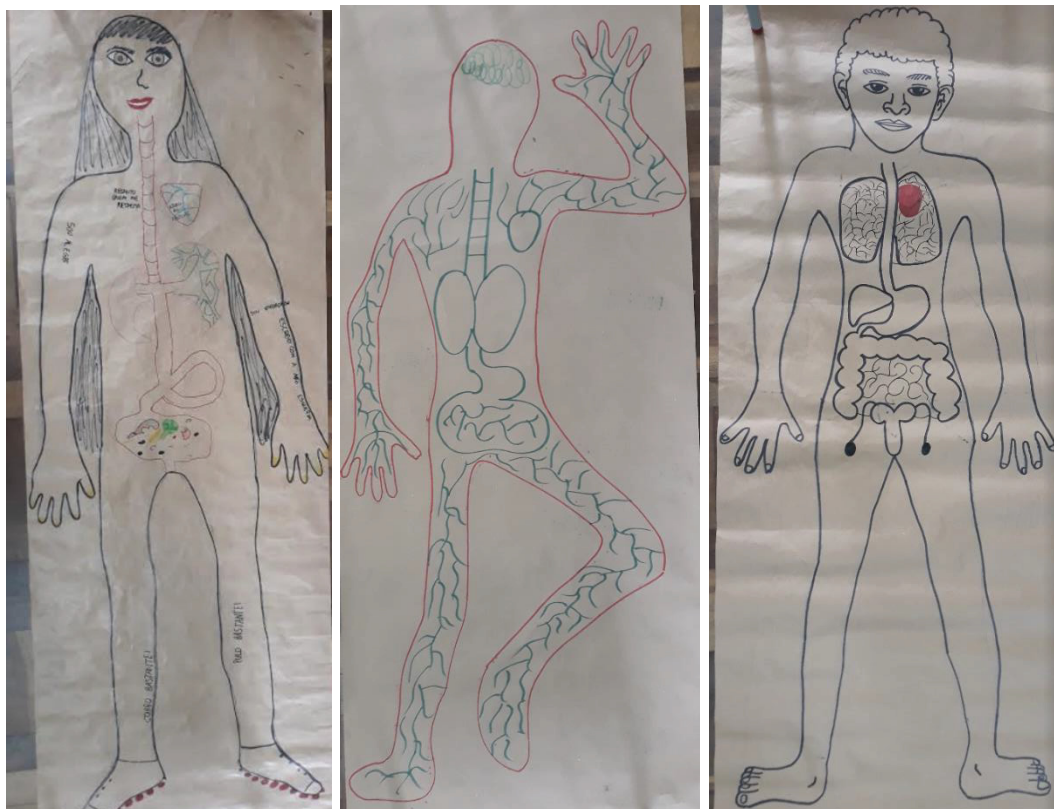


FONTE: A autora (2019)

Após isso, foi promovida uma reflexão sobre a nomenclatura popular e familiar e sobre a nomenclatura científica dos órgãos sexuais aprendidos por eles (as) durante as aulas da SD. Os (as) estudantes puderam falar por quais nomes conheciam os órgãos sexuais, feminino e masculino. A atividade causou um leve burburinho, no início, com risadas a cada nome que era dito, com o desenvolvimento da atividade, a discussão se tornou natural e as risadas cessaram.

Ao final desta aula, os corpos desenhados, durante a primeira aula da SD, foram retomados, problematizando que o corpo biológico não é separado do corpo social e do corpo emocional. Os (as) estudantes tiveram, então, a oportunidade de completar a atividade em que desenharam seus corpos, com os órgãos que aprenderam até o momento, e com outros que já conheciam. Alguns/algumas estudantes optaram por desenhar, no verso da folha, outro corpo, mostrando os órgãos internos e externos que conheciam.

FIGURA 9 - DESENHOS DOS CORPOS DOS (AS) ESTUDANTES REALIZADOS NA AULA 1 E RETOMADOS NA AULA 3



FONTE: Os(as) estudantes(as) (2019)

Como mencionado anteriormente, por falta de tempo na primeira aula da SD, alguns/algumas estudantes levaram para casa os corpos para terminar e devolver no dia seguinte. Nem todos (as) os (as) estudantes trouxeram novamente para escola, assim, não conseguindo concluir a atividade proposta na aula.

5.1.4 Aula 4

Nesta aula, o objetivo era abordar aspectos referentes à fecundação, do desenvolvimento da gravidez e do bebê ao longo da gestação. A intenção era levar os (as) estudantes ao Museu da Vida em Curitiba para visitarem a exposição permanente “1000 dias”, a qual demonstra os cuidados essenciais com o bebê, desde a gestação até o segundo ano de vida da criança, para que possam se desenvolver de maneira saudável.

Como já mencionado anteriormente, por uma questão de falta de datas disponíveis e transporte para levar os (as) estudantes até esse espaço, foi necessário adaptar a aula, a qual seria desenvolvida no museu, para ser trabalhada em sala de aula, na escola. Logo, a aula no museu foi realocada no sétimo encontro, o qual será

descrito posteriormente.

A **Problematização inicial** aconteceu com a retomada dos conhecimentos adquiridos até esse momento. Os (as) estudantes foram organizados em círculo e foram indagados sobre a seguinte pergunta: 1-Uma criança de 9, 10 ou 11 anos pode ter um filho?

A4F1: Não! Porque somos muito novos.

A4F2: Porque nosso corpo ainda é muito pequeno né, acho que não cabe um bebê aqui.

A4F3: Mas eu já vi uma menina da minha idade que ficou grávida. Então não é porque o corpo é pequeno, é porque ainda somos novos.

A4F4: Porque criança não tem útero.

A4F5: Por causa do desenvolvimento do corpo.

A4F6: Porque somos muito novos né, até para namorar.

A4F7: Porque não somos casados. Para ter filho precisa casar.

A4F8: Porque, eu acho, que ainda estamos estudando, quem vai ficar com o bebê? Também não temos dinheiro.

A4F9: Não sei. Acho que é porque a gente é criança e criança não faz nada disso [relação sexual].

A intenção da pergunta feita aos (às) estudantes era oportunizar uma reflexão sobre as responsabilidades de se ter um (uma) filho (a), sobre a maturação sexual e, acima de tudo, delimitar que crianças, como eles, possuem atividades destinadas a crianças e que a prática sexual é uma possibilidade a ser realizada na fase adulta.

Partindo para a etapa da **Organização do Conhecimento**, foi exibido o vídeo “**Reprodução Humana: Gravidez, Desenvolvimento Fetal e Parto**”, o qual apresenta o processo de fertilização, o desenvolvimento do bebê, no útero materno, até chegar no momento do parto.

Os (as) estudantes assistiram ao vídeo com muita atenção e com muitos olhares curiosos sobre o desenvolvimento do bebê dentro do útero e algumas questões foram surgindo:

A4F10: Porque algumas mulheres não podem ter filho(a)?

A4F11: Meu irmão nasceu com uma deficiência física. Minha mãe precisa cuidar dele toda hora. Eu ajudo também.

A4F12: A mulher pode engravidar sem ter menstruado ainda?

A4F13: Se eu tiver um filho a minha mãe cuida dele pra mim!

A4F14: Como os bebês respiram? E como eles comem quando estão dentro da barriga da mãe?

A4F15: É verdade que quando a água que a mãe toma vira leite para o bebê?

A4F16: Por que as mulheres têm vontade de comer coisas estranhas quando estão grávidas?

Na etapa final, já na **Aplicação do Conhecimento**, foi proposto para a turma

o desafio de cuidar, por uma semana, de um ovo de galinha. Esse ovo, de maneira figurada, representou o (a) filho (a) de cada um (a). A intenção foi que eles entendessem refletissem sobre a maternidade/paternidade precoce e a responsabilidade de suas ações.

Os (as) estudantes puderam enfeitar o ovo com caneta permanente e decorar o “berço” deles da maneira como quisessem, para que pudessem levar para suas casas.

FIGURA 10 - DESAFIO DE CUIDAR DO OVO DE GALINHA.



FONTE: A autora (2019)

5.1.5 Aula 5

No quinto encontro, foram discutidos os conceitos de prevenção e proteção do corpo humano, abordando a higiene corporal, as doenças que podem ser transmitidas por meio do contato sexual, os métodos contraceptivos e preservativos para se evitar a gravidez e o contágio de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)

e conhecer as vacinas existentes que podem combater as Infecções Sexualmente Transmissíveis.

A **Problematização Inicial** iniciou com o relato dos (das) estudante sobre o cuidado que tiveram com o ovo de galinha, durante a semana; atividade que possibilitou, de maneira figurada, simular os cuidados que se deve ter em relação a uma vida, nesta situação, a vida de um (a) filho (a).

A5F1: Meu Deus! Minha mãe me acordou de madrugada para cuidar do ovo que estava chorando. Mas ovo não chora! Daí eu entendi que ela queria me mostrar que um bebê chora de madrugada e que se fosse meu filho de verdade eu teria que acordar para cuidar.

A5F2: Eu quebrei meu ovo, professora! Já imaginou se eu tivesse um filho? Acho que ele ia morrer.

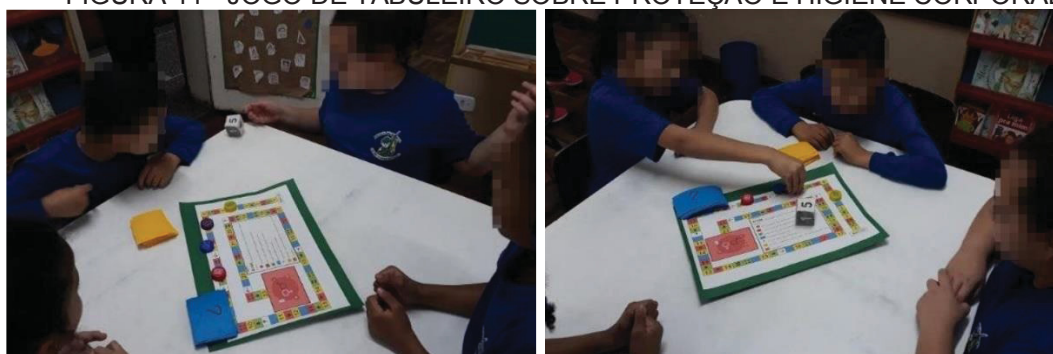
A5F3: Eu tinha que levar o ovo pra todos os lugares, não aguentava mais! Teve um dia que eu tive que ir na casa da minha vó e levar ovo porque você disse que não podia deixar ele sozinho. A sorte é que minha vó cuidou do ovo para eu poder brincar.

A5F4: Eu conheço uma menina que teve que parar de estudar porque ficou grávida muito nova. Ela não podia mais sair e nem brincar na rua. Agora o bebê já tem mais de 1 ano e ela voltou pra escola, mas quando o bebê fica doente ela não pode ir. Deve ser muito ruim isso, né?!

Após os (as) estudantes relatarem as experiências vivenciadas, as seguintes questões foram colocadas para discussão, direcionando a aula para a higiene pessoal e a prevenção: 1- De qual maneira podemos cuidar do nosso corpo? 2- Como posso proteger meu corpo de doenças?

Na etapa da **Organização do Conhecimento**, foi proposto um jogo de tabuleiro no qual apareceram várias situações cujas pessoas precisavam se proteger, desde passar protetor solar no corpo, lavar os órgãos sexuais externos da maneira adequada até o uso de preservativos nas relações sexuais.

FIGURA 11 - JOGO DE TABULEIRO SOBRE PROTEÇÃO E HIGIENE CORPORAL



FONTE: A autora (2019)

Após a realização do jogo, uma enfermeira do Posto de Saúde, o qual atende a região da escola, foi à escola, a convite da professora/pesquisadora, para conversar com os (as) estudantes sobre a vacina do HPV. A profissional explicou como funciona a vacinação e falou sobre a carteira de vacinação do adolescente, a qual é ofertada, para meninos e meninas, a partir dos 10 anos até os 19 anos.

FIGURA 12 - CAPA DA CADERNETA DE SAÚDE DO ADOLESCENTE OFERTADA PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE.



FONTE: Ministério da Saúde (2012)

Aproveitando a presença da enfermeira, foi lido, coletivamente, o texto **“Prevenção nunca é demais”**, da revista Ciência hoje das Crianças, o qual fala da vacina do HPV.

A partir disso, a enfermeira conversou com os (as) estudantes sobre a distribuição de preservativos, no Posto de Saúde, e sobre as IST, doenças transmitidas, principalmente, pelo contato sexual.

A5F5: Minha mãe sempre me leva no posto para tomar as vacinas. Vou pedir para ela me levar tomar essa também.

A5F6: A vacina do HPV dói?

Na etapa final da aula, na **Aplicação do Conhecimento**, a professora/pesquisadora convidou os (as) estudantes para participarem da realização de uma dinâmica de prevenção das IST, com a intenção de refletirem sobre essas doenças.

Enquanto preparava os materiais da dinâmica, as seguintes questões eram debatidas: 1- Uma pessoa conhece o estado de saúde do parceiro sexual pela aparência física? 2 - Se a pessoa não conhece, como se envolver sem correr risco?

Ao discutirem as questões e observarem o resultado da dinâmica, os (as) estudantes debateram sobre as IST. Os (as) estudantes ficaram bem surpresos com o resultado. Eles (as) puderam trocar seu material com vários (as) colegas, o que fez com que a coloração rosa, do experimento, aparecesse na maioria dos copos.

A5F7: Que horror, professora! Essa doença aí, o HPV, não tem como saber quem tem né!?

A5F8: Mas eu nem fiz nada com o meu copinho, só troquei com a Maria¹² e meu copo ficou rosa.

Para finalizar a aula, foi realizada uma atividade retirada do livro “Educação Sexual na sala de aula. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças” de Jimena Furlani, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma cultura de prevenção a ser utilizada futuramente em sua vida sexual, pelos (as) estudantes. Para isso foram distribuídos quadros para serem completados, nos quais os (as) estudantes tinham que delimitar quais atividades ilustradas ali eram atividades de adultos e quais eram atividades de criança. Nesse momento foi necessário retomar os entendimentos das fases da vida humana, para que eles (as) conseguissem preencher, por exemplo, o trabalho e a prática sexual como ações de adultos e o brincar e o estudar como ações a serem realizadas por crianças.

¹² Os nomes utilizados na transcrição das falas dos (as) estudantes são nomes fictícios. Optou-se por isso, para que a identidade dos (as) menores fossem preservadas e para que mantivesse a confidencialidade acordada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

FIGURA 13 - ATIVIDADE CULTURA PREVENTIVA



FONTE: Furlani (2016)

5.1.6 Aula 6

O sexto encontro da SD buscou abordar a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes. Compreender que o abuso sexual é crime, diferenciar toques de carinho de toques abusivos, conhecer os canais de denúncia contra o abuso sexual infantil e instruir os (as) estudantes a como se protegerem contra o abuso sexual infantil.

Na **Problematização Inicial**, a aula anterior foi retomada perguntando à turma o que significava a palavra “proteção”.

A6F1: É proteger. Cuidar de uma pessoa.

A6F2: É quando alguém cuida da gente. Ele tá dando proteção.

A6FP1: Mas e quando se trata da gente, o que será que significa essa palavra?

A6F3: É quando a gente se protege de alguma coisa ruim.

Posterior a isso, foi realizado o jogo Gato e Rato, cujo objetivo era proteger o Rato da perseguição do Gato, impedindo que este entrasse no círculo formado pelos (as) estudantes.

A turma se envolveu bastante na atividade, no entanto, eram esperadas maiores discussões e relações com a temática do abuso sexual, principalmente, quando indagados (as) sobre as falhas que ocorreram nas barreiras criadas pelos (as) estudantes, o que possibilitou a entrada do gato no interior do círculo.

A6FP2: Na brincadeira vocês precisavam proteger o rato, impedindo que o gato entrasse no círculo. Isso é proteção! Mas também é proteção quando sabemos nos proteger de coisas que podem fazer muito mal a nós. Alguém já ouviu falar em abuso sexual?

A6F4: Sim, é quando um adulto fica mexendo nas partes íntimas de uma criança.

A6F5: Minha mãe já falou que se alguém quiser mexer comigo é pra eu falar pra ela ou para algum adulto que estiver por perto.

FIGURA 14 - BRINCADEIRA “GATO E RATO”



FONTE: A autora (2019)

A **Organização do Conhecimento** começou com a exibição do vídeo **“Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual | 11 sentimentos”**. Após assistirem ao vídeo, os (as) estudantes foram organizados em círculos para a realização da “Dinâmica das Luzinhas”. No quadro, foram coladas frases indicando atitudes de autoproteção, enquanto, em uma caixa, estavam frases representando situações inadequadas, ou de risco, e situações que não oferecem risco.

A intenção era que os (as) estudantes julgassem a situação apresentada, levantando plaquinhas com sinais de positivo e negativo que lhe foram entregues no início da dinâmica. À medida que uma frase era retirada da caixa, a situação era discutida com a turma e, após isso, as plaquinhas eram levantadas, deixando os (as) estudantes bem atentos à dinâmica e surpresos com situações que não consideravam de risco.

FIGURA 15 - FRASES COM ATITUDES DE AUTOPROTEÇÃO COLADAS NO QUADRO.

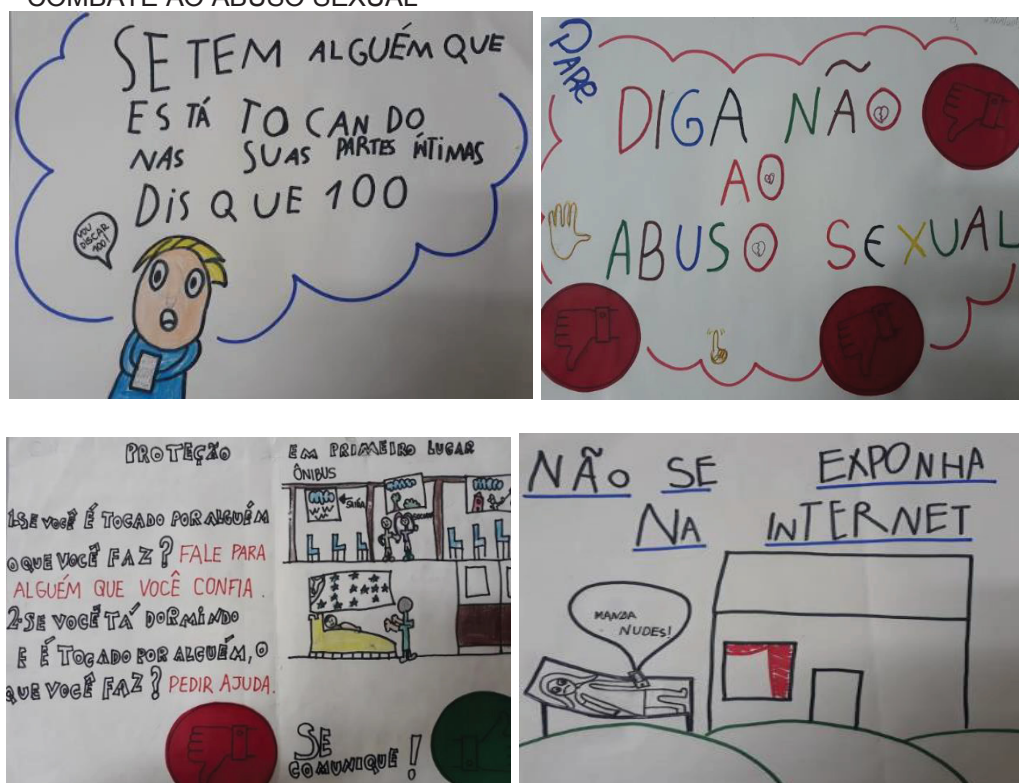


FONTE: A autora (2019)

Na fase final, caracterizada pela **Aplicação do Conhecimento**, foi exibido o vídeo **“Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual | 08 Denúncias”**. Logo após a exibição, foi proporcionada a reflexão sobre a importância de saber o que é violência sexual, reforçando que é necessário vencer o medo ou a vergonha e, em caso de abuso ou violência sexual, contar a situação a alguém em quem se confie.

Por fim, os (as) estudantes foram convidados a fazer uma campanha de conscientização e combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes e sua prevenção. Desta forma, expuseram, em murais na escola, cartazes para alertar a comunidade e outros (as) estudantes sobre a importância de conhecer o assunto e saber se prevenir da violência sexual. Abaixo cartazes, confeccionados pelos (as) estudantes, para a Campanha realizada na escola.

FIGURA 16 - CARTAZES CONFECCIONADOS PELOS (AS) ESTUDANTES PARA CAMPANHA DE COMBATE AO ABUSO SEXUAL



FONTE: Os (as) estudantes (2019)

5.1.7 Aula 7

O sétimo e último encontro da SD, o qual aconteceu cerca de cinco meses após o início da sequência das aulas, objetivou, com a ida ao Museu da Vida, visitar a exposição “1000 dias”, a fim de entender os cuidados essenciais que são necessários ter com o bebê, desde a gestação até o seu segundo ano de vida.

De acordo com o Museu da Vida (2019), estudos comprovam que os cuidados, no período que compreende a gestação (270 dias), e o primeiro (365 dias) e o segundo (365 dias) anos de vida do bebê não previnem somente a mortalidade infantil, mas também previnem várias doenças crônicas, desencadeadas na vida adulta.

O espaço, que surgiu de uma iniciativa da Pastoral da Criança, abriu suas portas em dezembro de 2014, composto de seis exposições internas e duas áreas de lazer ao ar livre, tornou-se uma opção de lazer e conhecimento dentro da cidade de Curitiba, Paraná

A exposição “100 dias” é uma das exposições permanentes do museu e proporcionou aos (as) estudantes a experiência de vestir uma barriga de grávida,

passar por dentro de um túnel que simula o canal do parto, colocar um bebê para dormir em seu berço, brincar com fotos em perspectiva, e aprender sobre alimentação saudável com o jogo “Refeição em Família”.

A **Problematização Inicial**, do encontro, aconteceu, primeiramente, na escola, e contou com a retomada de assuntos trabalhados nos meses de março e abril, tais como, os nomes das células reprodutivas masculinas e femininas, assim como o processo de fecundação.

Foi realizada a exibição de um vídeo, o qual já havia sido apresentado a eles (as) – **“Reprodução Humana: Gravidez, Desenvolvimento Fetal e Parto”** – que apresenta o processo de fertilização, o desenvolvimento do bebê, no útero materno, até chegar ao momento do parto.

Após essa exibição, falou-se o nome da exposição visitada no museu e, questionados se sabiam sobre do que ela trataria, as respostas foram as mais variadas possíveis, mas nenhuma delas remeteu ao desenvolvimento do bebê.

Na **Organização do conhecimento**, no museu, os (as) estudantes foram conduzidos pelas mediadoras até a exposição, onde fizeram alguns questionamentos a eles (as): 1- Vocês sabem como ocorre o processo de fecundação? 2- Como o bebê se alimenta dentro do útero? 3- Quais são os tipos de partos? 4- Quais os cuidados que se devem ter com um bebê durante os seus primeiros 1000 dias?

A7F1: A fecundação é feita quando o espermatozoide encontra o óvulo dentro da barriga da mulher.

A7F2: É quando o bebê é formado.

A7F3: O bebê se alimenta por aquele fio [cordão umbilical]. Como é mesmo o nome professora?

A7F4: Tudo que a mãe come passa pro bebê. Se a mãe come bolo tudo aquilo de bom do bolo vai pro bebê mas também tem as coisas ruins que é quando a mãe bebe ou fuma.

A7F5: Aquele que corta a barriga mãe [parto cesariana] e daí o bebê sai.

A7F6: Tem também quando o bebê sai pela vagina [parto normal].

A7F7: O bebê deve mamar e comer.

A7F8: Trocar a fralda e dar banho.

A7F9: Não deixar o bebê sozinho.

Após a exposição de ideias dos (das) estudantes, cada um (uma) recebeu uma boneca feita de pano, na qual era possível observar o cordão umbilical, o bebê dentro do útero materno protegido pela placenta, percebendo como ocorria o parto normal e como era realizada a amamentação.

Essa parte da exposição contou com os olhares curiosos e atentos dos (das)

estudantes para cada passo que era explicado à medida que manuseavam as bonecas.

FIGURA 17 - ESTUDANTES MANUSEANDO AS BONECAS DURANTE ATIVIDADE NO MUSEU DA VIDA.



FONTE: A autora (2019)

Após esse momento, a mediadora da exposição continuou falando sobre a importância dos cuidados com o bebê para prevenir, além da mortalidade infantil, as várias doenças crônicas desencadeadas na vida adulta. Para ilustrar como ocorre o momento da amamentação, ela utilizou uma outra boneca cujo tamanho é compatível a de um bebê de três meses de vida e um sutiã com seios feitos de feltro para que fosse colocado em quem quisesse experimentar a experiência. Nesse mesmo momento, também, os (as) estudantes puderam “vestir”, além de uma barriga que pesava o equivalente a um bebê de nove meses de gestação, “vestir” um sutiã, a fim de simular a amamentação.

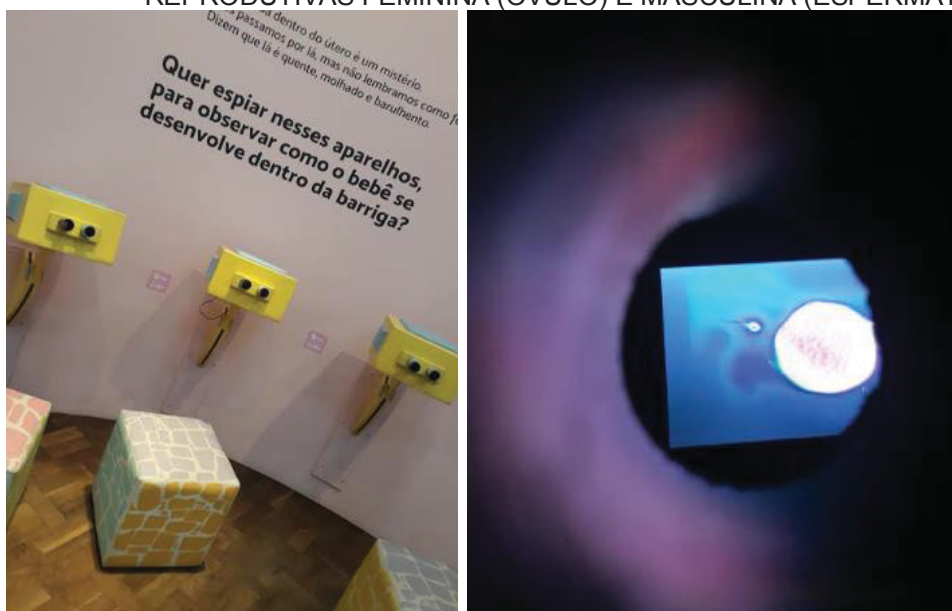
FIGURA 18 - ESTUDANTE VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA DA AMAMENTAÇÃO E DO PESO DA BARRIGA NO 9º MÊS DA GESTAÇÃO



FONTE: A autora (2019)

Após os encaminhamentos propostos pela mediadora, os (as) estudantes puderam explorar a exposição da maneira que desejassem, realizando os jogos propostos e manuseando os materiais.

FIGURA 19 - APARELHO ONDE ERA POSSÍVEL A VISUALIZAÇÃO DAS CÉLULAS REPRODUTIVAS FEMININA (ÓVULO) E MASCULINA (ESPERMATOZOIDE).

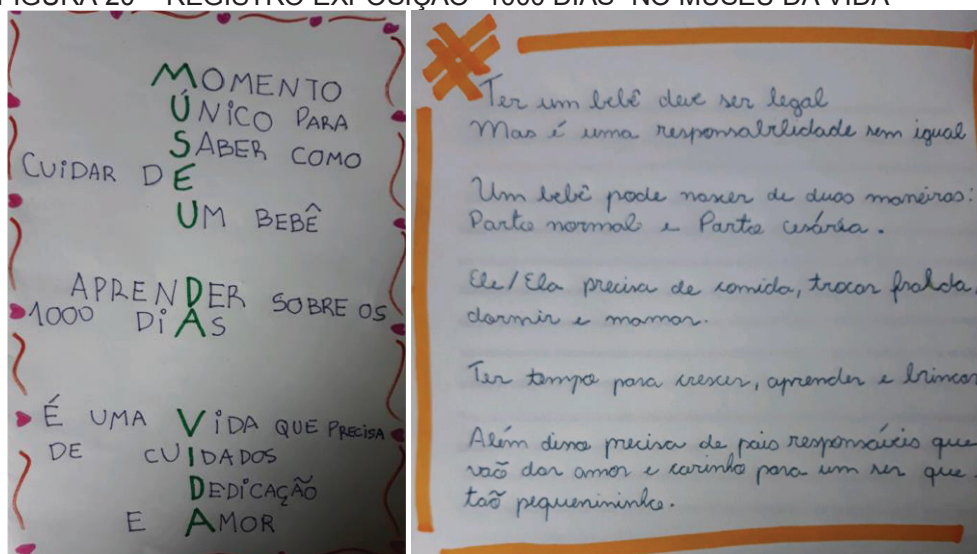


FONTE: A autora (2019)

Na etapa final, na **Aplicação do Conhecimento**, os (as) estudantes foram convidados a registrarem, da maneira que desejassem, o que haviam aprendido na exposição e também nas aulas que tiveram sobre sexualidade.

Abaixo, dois registros de estudantes:

FIGURA 20 - REGISTRO EXPOSIÇÃO "1000 DIAS" NO MUSEU DA VIDA



FONTE: Os (as) estudantes 2019

A transcrição das falas e das atividades desenvolvidas, realizada nos subitens anteriores, caracteriza uma avaliação da SD e buscou indicar o envolvimento dos (as) estudantes, as discussões realizadas e como a proposta se desenvolveu no contexto da sala de aula.

Foi possível perceber que o desenvolvimento da SD teve uma boa aceitação por parte dos (as) estudantes. Mesmo que em alguns momentos estivessem mais calados, com pouca participação nas discussões e reflexões propostas, se empenharam e se entusiasmaram pelas atividades realizadas durante os encontros, questionando, logo após o término da aula, quando seriam os próximos encontros e sobre o que iriam tratar.

Essa pouca participação dos (as) estudantes pode estar relacionado ao fato de que as atividades propostas na SD buscavam fugir do ensino tradicional, que muitas vezes, é encontrado no espaço escolar.

Outro ponto importante percebido no decorrer da SD foi o indício de uma mudança de postura, ao entenderem a importância da Educação para Sexualidade na sua formação, agindo com naturalidade aos assuntos que eram abordados e que inicialmente causavam desconforto e alvoroço por parte de alguns estudantes.

Em relação aos recursos utilizados, é importante destacar que os materiais utilizados foram pensados de maneira que os aspectos científicos e os socioculturais da Educação para Sexualidade estivessem articulados para que os objetivos da SD

fossem atingidos e que não houvesse a fragmentação deste estudo.

Nos encontros, observou-se que os vídeos foram bem aceitos por parte dos estudantes, que procuraram assistir com atenção fazendo o uso dos conhecimentos aprendidos com estas mídias nas aulas seguinte.

Esta mesma aceitação ocorreu com os jogos propostos, na leitura do texto de divulgação científica e o desafio de cuidar do ovo de galinha, que ocorreu no quarto encontro. Os (as) estudantes se mostraram interessados pelo que estava sendo trabalhado, prestando atenção e se envolvendo na proposta.

As atividades que exigiam desenho também foram executadas com tamanha aplicação que, em alguns momentos, não conseguiram ser concluídas da maneira que muitos (as) estudantes gostariam. Por adotar o uso da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos no planejamento da SD, era necessário seguir os passos sequenciais propostos por ela no tempo estimado, o que foi bastante desafiador.

O livro, por sua vez, foi o recurso que menos interessou os (as) estudantes. Por ter apenas um exemplar para toda turma e se tratar de um livro longo, durante a leitura coletiva, muitos (as) estudantes se dispersaram, sendo necessário retomar alguns trechos para que o assunto que estava sendo tratado fosse compreendido.

No item a seguir, serão analisadas as categorias de Educação para Sexualidade, definidas pelos autores da pesquisa de maneira emergente, e os episódios de ensino que, de forma semelhante à descrição já realizada, foram utilizados para caracterizar cada subcategoria de análise.

5.2 AS CATEGORIAS DE EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE

A partir das discussões, realizadas durante a aplicação da SD, foram agrupados, nas categorias definidas *a posteriori*, indícios de apropriação de saberes, e/ou a utilização de termos científicos, e/ou conhecimentos os quais remetiam às discussões de assuntos ligados à Educação para Sexualidade.

As categorias, *a posteriori*, definidas são: Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade e Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade. Na categoria Aspectos Científicos da Sexualidade estão as subcategorias Anatomia e Fisiologia, já na categoria Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade estão as subcategorias Respeito às Diferenças, Crenças e Tabus, Prevenção e saúde; e Proteção.

O número de falas transcritas, das aulas da SD, e analisadas está indicado

na Tabela 8. É necessário ressaltar que as atividades desenvolvidas durante a SD não estão contabilizadas juntas ou alocadas nas categorias; no entanto, farão parte da análise, incorporando os itens a seguir.

TABELA 8 - NÚMERO DE FALAS OBTIDAS A PARTIR DA TRANSCRIÇÃO POR AULA

Aula	Número de falas
1	27
2	7
3	13
4	16
5	8
6	7
7	9

FONTE: A autora (2020).

O número de falas que contemplaram pelo menos uma vez cada uma das categorias e a porcentagem por aula estão indicadas na Tabela 9.

TABELA 9 - NÚMERO E PORCENTAGEM DE FALAS COM OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS POR AULA

Aula	Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade		Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade			
	Anatomia	Fisiologia	Respeito às diferenças	Crenças e Tabus	Prevenção e Saúde	Proteção
1	1	8	4	5	3	-
2	-	6	-	3	-	-
3	12	8	1	-	-	-
4	3	5	1	10	1	2
5	-	1	-	-	8	-
6	-	-	-	-	-	6
7	2	7	-	1	3	-
Total	18 17,8%	35 34,7%	6 5,9%	19 18,8%	15 14,9%	8 7,9%

FONTE: A autora (2020).

Os dados da tabela serão discutidos à luz do referencial teórico nos tópicos a seguir, nos quais também irão ocorrer as discussões das categorias e subcategorias emergentes desta pesquisa.

5.2.1 Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade

A categoria Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade está associada à capacidade dos (as) estudantes de utilizarem ou tentarem utilizar conceitos/termos científicos nas discussões emergidas ao longo da SD.

Vale destacar aqui que, nessa categoria, quando falamos de conceitos/termos científicos estamos tratando do conhecimento que o (a) estudante vem construindo do ponto de vista do conhecimento científico escolar e não do conhecimento científico construído na academia. O (a) estudante apresenta suas concepções prévias, na aula, e essas elaborações científicas criadas por ele (ela) serão mediadas pelo (a) professor (a) de modo a aproximar esse conhecimento do conhecimento científico escolar (LOPES, 1999).

As práticas respaldadas, na categoria Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade, estão focadas em questões tais como: anatomia do sistema sexual masculino, anatomia do sistema sexual feminino, fisiologia da reprodução, transformações do corpo e questões hormonais associadas à puberdade, menstruação, mecanismos da concepção e gravidez, aleitamento materno, entre outras questões envolvendo a anatomia e a fisiologia dos sistemas sexuais.

Essa categoria, em um primeiro momento, pode remeter a um currículo limitado e reducionista da Educação para Sexualidade, tão questionado por inúmeros autores como Furlani (2010), Louro (2008) e Figueiró (2007) e, também, pelos autores dessa pesquisa, ao abordar conhecimentos que versam sobre o conhecimento do corpo, culminando em temas como os sistemas sexuais masculino e feminino. Entretanto, autores como Brancaleoni e Oliveira (2015), nortearam e justificaram o desenvolvimento desta pesquisa, ao defenderem que esses aspectos do corpo biológico, quando associados aos aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos e psicológicos, trarão sentido à sexualidade, auxiliando também os (as) professores (as) a desenvolverem essa temática de modo que os (as) estudantes tenham uma vivência responsável da sua sexualidade.

Foram analisadas as falas construídas em resposta às perguntas feitas durante às aulas, bem como as discussões nas quais os (as) estudantes utilizaram conceitos/termos científicos. Vale ressaltar que, muitas vezes, os conceitos/termos científicos não se apresentam de forma clara nas sentenças, mas estão implícitos nas explicações dadas pelos (as) estudantes, sendo dessa forma alocados também nessa categoria.

A análise dos dados permitiu perceber que os Aspectos Científicos, da

Educação para Sexualidade, esteve presente em 53(52,5%) das 101 evidências analisadas.

Muitas das indagações, feitas pelos (as) estudantes, são frutos da curiosidade acerca do funcionamento e da anatomia do seu próprio corpo. Esse desconhecimento da anatomia e da fisiologia pode levar, muitas vezes, segundo Pereira, Santana e Waldhelm (2013), a angústias e desenvolvimento de tabus acerca da sexualidade. Por isso, o conhecimento sobre a localização dos sistemas corporais e a associação das partes internas e externas são importantes, uma vez que permite aos (às) estudantes identificar o próprio corpo. Para Pereira, Santana e Waldhelm (2013, p. 46) “é essencial que os adolescentes se reconheçam no corpo estudado”.

Além disso, “o conhecimento do próprio corpo, não ter vergonha de fazer perguntas e de pedir ajuda, saber nomear os genitais, definir o que são partes íntimas e aprender que nelas ninguém deve tocar, representam fatores de proteção contra a violência sexual (ARCARI, 2017, p. 17).

De maneira a facilitar o desenvolvimento da análise desta categoria estruturante, foram estipuladas duas subcategorias: I) Anatomia e II) Fisiologia.

5.2.1.1 Anatomia

Nessa subcategoria foram selecionados episódios que expressaram termos/conceitos científicos, os quais trataram das estruturas e dos sistemas do corpo humano, como a palavra útero, pênis, vagina, por exemplo, ou até mesmo sentenças que implicitamente abordaram aspectos anatômicos do corpo humano, evidenciando que os (as) estudantes se apropriaram de um conhecimento estudado anteriormente à SD.

A análise dos dados permitiu observar que os indícios, dessa subcategoria, estiveram presente em 18 (17,8%) das falas analisadas dos (as) estudantes, sendo mais frequente na aula 3, cujas atividades foram planejadas para abordar, especificamente, os aspectos da puberdade, além das diferenças biológicas do corpo feminino e do corpo masculino, os órgãos sexuais e suas funções.

As aulas 1, 4 e 7 também apresentaram a ocorrência dessa categoria, na qual surgiram discussões acerca do conhecimento científico.

Na primeira aula, embora haja apenas uma evidência relacionado a essa subcategoria, e na terceira aula, uma das atividades propostas aos (às) estudantes

era que eles (as) fizessem a representação de seu corpo, em tamanho real, da maneira que preferissem. Além disso foi pedido a eles (as) que escrevessem suas características físicas, comportamentais e emocionais da maneira que desejassem. Esse exercício buscou promover a reflexão de que além do corpo anatômico e fisiológico que possuímos, também há nele sentimentos, emoções e pensamentos que constituem a individualidade de cada pessoa, assim como está descrito nos temas transversais do PCN, no fascículo Orientação Sexual:

ao ser abordado o corpo (da criança e do adulto, do homem e da mulher) e sua anatomia interna e externa, é importante incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se expressam nele, marcando-o, e constituindo o que é cada pessoa (BRASIL, 1998a, p. 318).

Além disso, para que não ocorra a fragmentação dos conhecimentos acerca do corpo, o documento ainda defende que:

as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sensíveis, cada uma se expressando e interferindo na outra, necessita ser explicitada no estudo do corpo humano, para que não se reproduza a sua concepção de conjunto fragmentado (BRASIL, 1998a, p. 318).

Já na terceira aula, foram identificados episódios bem representativos da categoria dos Aspectos Científicos da Sexualidade, mais especificamente dessa subcategoria Anatomia, relacionada à identificação e utilização de termos científicos que envolveram esse campo das ciências e do estudo do corpo humano, como por exemplo, no episódio abaixo selecionado:

A3F3: Por que o **pênis** do homem fica duro?

A3F5: O que é mesmo o **útero**? É onde o bebê fica né!?

A3F7: E o lugar do xixi? É o mesmo por onde sai o bebê? No homem é no **pênis**!

Nota-se que os estudantes apontaram o nome de alguns órgãos com questionamentos referentes às funções, indicando uma apropriação desses saberes no contexto do tema discutido, o que aconteceu também diversas vezes tanto nas falas dos (as) estudantes como em algumas atividades realizadas.

E notório que a história e a vivência de cada estudante também contribuem para a construção do conhecimento, a qual, juntamente com as aulas, foi se fortalecendo.

Em outra discussão, agora referente aos aspectos da puberdade, ao serem questionados (as) em qual a fase da vida estão as personagens do livro **“O que está acontecendo comigo?”**, dos autores Peter Mayle e Arthur Robins, traduzido por Ruth Rocha, os (as) estudantes debateram sobre as características anatômicas que estavam presentes nas personagens e que possibilitaram a relação com o momento vivido também pelos (as) estudantes.

A3F2: Eles parecem que tem a mesma idade que a gente, então devem ser pré-adolescentes.

A3F3: É a puberdade!

É importante destacar que a fala A3F2 está alocada na subcategoria anatomia pois foi proferida a partir da análise das características físicas, feita pelos (as) estudantes, acerca dos personagens apresentados do livro.

A discussão sobre a puberdade e das alterações corporais que aparecem com a sua chegada, para meninos e meninas, como defende Furlani (2016) podem e devem ser discutidas na Educação para Sexualidade, podendo ser sistematizadas a partir dos 5, 6 e 7 anos.

Penugens nas axilas e nas regiões genitais, crescimento muscular, aumento de peso, espinhas no corpo (rosto, braços, nádegas, costas), oscilação na voz, alteração no cheiro (aumento de sudorese), desenvolvimento dos seios (em meninas e meninos [chamada ginecomastia]), primeira menstruação nas meninas (menarca), primeira ejaculação nos meninos (polução noturna) e início da capacidade reprodutiva são as mudanças corporais que a autora supracitada considera as mais importantes para serem discutidas.

Outra questão que também foi abordada, como sugere Furlani (2016), são as adaptações sociais que são esperadas no momento em que a criança “deixa de ser criança” e “se torna adolescente”.

Essa constante articulação envolvendo os aspectos científicos com os aspectos socioculturais, esteve presente em todos os encontros da SD, fazendo com que não ocorresse, unicamente, uma abordagem anatômico-fisiológica que por vezes não atende às dúvidas e curiosidades dos (as) estudante.

As discussões apresentadas a seguir, na subcategoria Fisiologia, é um exemplo desta articulação entre os aspectos científicos e os aspectos socioculturais.

5.2.1.2 Fisiologia

Essa subcategoria é representada por episódios em que os (as) estudantes também utilizam termos e conceitos científicos, adquiridos por meio da sequência didática, só que para aspectos referentes ao estudo das funções e do funcionamento dos sistemas sexuais, pertencentes ao campo de estudo da Fisiologia Humana. O primeiro indício, entre as 35 evidências identificadas, foi encontrado durante uma discussão, na primeira aula, sobre a fisiologia da gravidez gemelar.

A1F10: Como uma mulher pode ter **filhos gêmeos**?

Essa discussão ocorreu posterior aos (às) estudantes refletirem sobre as pessoas serem diferentes umas das outras e, que mesmo os irmãos gêmeos, por mais parecidos que sejam, ainda assim são diferentes entre si.

Os (as) estudantes estabeleceram relação com duas alunas da turma que são gêmeas dizigóticas, ou seja, que foram formadas a partir de dois óvulos fecundados por dois espermatozoides, que se desenvolveram em placentas diferentes e não dividiram o saco amniótico, por isso não se assemelham entre si.

Outra evidência dessa subcategoria, que também apareceu na primeira aula, deu-se no excerto a seguir, quando questionados da onde vêm as nossas características físicas.

A1F14: Dos nossos pais! Por isso que dizem que sou parecido com meu pai e minha irmã com a minha mãe porque **cada um pegou uma coisa [característica] deles.**

Por mais que não tenham utilizado termos e/ou conceitos científicos para explicarem o mecanismo de hereditariedade entre pais e filhos (as), os (as) estudantes utilizaram conhecimentos, que já haviam sido apropriados por eles (as), para explicar que as características as quais herdamos são provenientes dos pais biológicos. Ainda, continuaram a justificar essa afirmação utilizando de exemplos advindos de sua vivência e de suas observações acerca do ambiente e das pessoas que estão no entorno.

A abordagem de aspectos da Fisiologia na Educação para Sexualidade pode remeter a abordagem Médico-biologista proposta por Nunes (1996), onde a sexualidade e o corpo humano são concebidos como um conjunto de funções e

aparelhos que determinam o funcionamento biológico. No entanto, como apresentada, aqui, permitiu que os (as) estudantes refletissem sobre a temática, fazendo relações com aspectos sociais e culturais implicados na não abordagem reducionista desta temática.

Em outros momentos da SD, ocorreram diversos questionamentos acerca da fisiologia. Os episódios de ensino selecionados, para exemplificar tal situação, estão descritos abaixo:

A2F1: Por que as meninas fazem xixi com sangue?

A3F6: Por onde entra o espermatozoide do homem no corpo da mulher?

A4F15: Como o bebê respira? E como eles comem?

A4F16: É verdade que quanto a água que a mãe toma vira leite para o bebê?

De acordo com Silva (2007), o (a) docente precisa ter tranquilidade diante da pergunta que o (a) estudante fizer, procurando sempre responder de forma clara e objetiva e nunca deixar os (as) estudantes sem resposta, mesmo que seja apenas para dizer que não sabe a resposta.

Muitas vezes os professores ignoram as curiosidades das crianças sobre sexualidade ou respondem suas perguntas de forma equivocada e fantasiosa, o que gera a construção de conceitos errôneos, insegurança, tensão e ansiedade. Nota-se então, grande despreparo para se trabalhar o tema dentro de sala, principalmente devido à influência de preconceitos sobre o tema que os professores carregam de acordo com suas experiências e crenças (SILVA, 2007).

Muitos dos questionamentos feitos pelos (as) estudantes a respeito do funcionamento do corpo humano são frutos da curiosidade. Albert Einstein (1879-1955) defende que a curiosidade é mais importante do que o conhecimento, no entanto acredita-se que é a curiosidade que estimula o conhecimento, e a escola é o lugar onde esse conhecimento deve ser discutido, por meio do diálogo, da escuta e da reflexão, sendo, portanto, um excelente espaço para a abordagem da Educação para Sexualidade em todas as suas dimensões.

Desta maneira, além dos aspectos científicos apresentados anteriormente, a articulação com os aspectos socioculturais, que serão expostos a seguir, se faz necessária afim de que não haja a fragmentação do estudo acerca da Educação para a Sexualidade.

5.2.2 Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade

Na categoria Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade buscou-se agrupar, a partir das considerações feitas pelos (as) estudantes, ao longo dos encontros da SD, aspectos da sexualidade que abordassem as vivências individuais, os valores, as crenças, os mitos e os preconceitos, construídos ao longo da socialização de cada um (a). Além disso, questões envolvendo políticas públicas como as IST e o abuso sexual infantil também foram consideradas nessa categoria.

A construção da sexualidade é um processo que envolve muito mais do que os aspectos biológicos descritos anteriormente. A Educação para Sexualidade, defendida neste trabalho, pressupõe, em consonância com autores como Figueiró (1996), Melo (2002) Louro (2007), Furlani (2016) e Varela e Ribeiro (2017), que a sexualidade ao mesmo tempo que envolve questões biológicas, envolve também aspectos individuais, sociais, psíquicos, históricos e culturais que são carregados, ao longo da história, e que influenciam valores, crenças, normas e práticas de vida que estão presentes na sociedade e que são aprendidas, compartilhadas e transmitidas.

Essa abordagem da sexualidade remete às abordagens Política, Concepção Dialética e Política e Emancipatória propostas por Figueiró (1996), Nunes (1996) e Furlani (2016), respectivamente, cuja principal característica é proporcionar discussões acerca dessa temática, considerando seus aspectos socioculturais na abordagem de questões, como por exemplo, as relações de poder e do respeito às diferenças.

Além do mais, essas abordagens buscam contribuir na busca pela cidadania para todos, desenvolvendo atitudes, valores, capacidade de compreensão e criticidade em relação ao próprio comportamento e também ao comportamento da sociedade como um todo, para que possam buscar viver uma sexualidade com liberdade, responsabilidade e naturalidade.

A análise dos dados permitiu perceber que os Aspectos Socioculturais da Educação para Sexualidade estiveram presentes em 48(47,5%) das 101 evidências analisadas e, de maneira a facilitar o desenvolvimento da análise desta categoria, foram definidas quatro subcategorias: I) Respeito às diferenças, II) Crenças e Tabus, III) Prevenção e Saúde e IV) Proteção.

5.2.2.1 Respeito às diferenças

Essa subcategoria se caracteriza pela capacidade dos (as) estudantes perceberem a sociedade como sendo composta por pessoas que se diferem entre si pelo seu modo de vida particular, hábitos, costumes, valores e experiências, o que faz com que a sociedade seja extremamente múltipla ou plural, como também pode ser conhecida.

O respeito às diferenças de identidade, gênero, raça, crença, folclore, culinária, linguagem, etnia, valores morais, éticos, saberes, opção sexual, interesses pessoais, assim como o respeito às características físicas e emocionais de cada pessoa, quando discutidos e exercitados por meio de um olhar igualitário, podem contribuir para erradicar práticas de intolerância à diversidade, bullying, racismo, construções de gênero e toda e qualquer discriminação.

Indícios, dessa subcategoria, estiveram presentes em três episódios, os quais serão descritos abaixo. Acredita-se que não foram localizados mais episódios, devido ao receio dos (as) estudantes em demonstrarem opiniões frente à professora/pesquisadora.

A primeira evidência foi desencadeada por uma atividade em que os (as) estudantes precisavam fazer perguntas sobre os colegas cujas respostas só poderiam ser “sim” ou “não”. Em determinada situação, o (a) estudante que estava fazendo a pergunta, fez o seguinte questionamento:

A1F6: Ela é feia?

Foi necessário interromper a aula para que fosse realizada uma reflexão acerca do comentário realizado pelo (a) colega.

Em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.185 que classifica o bullying como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros.

Pais e Escola devem estar atentos ao comportamento das crianças e dos (as) jovens, buscando manter sempre o diálogo com eles (as), além de medidas de prevenção como estratégias de intervenção que combatam esse tipo de violência, que pode causar efeitos devastadores em crianças e adolescentes.

Outro episódio, dessa subcategoria, apareceu após a leitura do livro **“É tudo**

família!: sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do papai e outros parentes, ao ser discutida as diferentes formas de organização familiar, na atividade, cada estudante deveria desenhar a própria família, as diferentes configurações familiares que fazem parte da contemporaneidade.

De acordo com Furlani (2016)

Numa Educação Sexual que busca problematizar a exclusão de diferentes identidades, é preciso incluir na discussão outras formas familiares, mesmo que elas não apareçam espontaneamente na fala das crianças. Por exemplo, mencionar as famílias onde a/o 'chefe' – ou pessoa de referência – não é um homem; família com mulheres (e/ou homens) solteiros/as com filhos/as; famílias com filhas/os agregada/os de diferentes casamentos; famílias com filhos/as adotados/as; famílias constituídas por mulheres ou homens homossexuais com filhas/os legítimos ou filhos/as adotados/as; famílias onde os/as avós moram junto, etc. (FURLANI, 2003, p. 76).

Em outra evidência, ao ser abordado o desenvolvimento das pessoas ao longo da vida, os (as) estudantes, ao serem questionados (as) sobre o desenvolvimento das pessoas ocorrer em tempos diferentes, um (a) estudante respondeu:

A3F1: Cada pessoa tem um tempo, igual quando a gente aprende a ler.

O excerto anterior evidenciou, implicitamente, por meio da fala simples do estudante, o respeito à individualidade de cada pessoa e o olhar para esse desenvolvimento que não ocorre ao mesmo tempo e que precisa ser respeitado.

O direito de “ser” foi promulgado pela Constituição Brasileira de 1988, art.206, “ao eleger como fundamento da nossa república, a cidadania e a dignidade da pessoa humana e como um dos seus objetivos fundamentais [...] a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A Escola possui um papel fundamental na garantia desse direito, uma vez que é um espaço privilegiado para se promover a cultura da paz e de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença. Ela é ainda um espaço onde se deve garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e o enfrentamento de preconceitos, discriminações e os diversos tipos de violência, especialmente, a que se refere a questões de gênero e sexualidade.

5.2.2.2 Crenças e Tabus

Com 19 episódios, dessa subcategoria, em um total de 101, a subcategoria Crenças e Tabus buscou analisar, por meio das falas e das atividades desenvolvidas na SD, situações em que os (as) estudantes reproduziam a crença proveniente da origem familiar e da cultura e que, muitas vezes, foi influenciada por pessoas do convívio, além de depoimentos acerca de alguma situação vivenciada, ou que foi contada a eles (as) envolvendo a sexualidade.

Foi alocado, nesse espaço, também, excertos em que a sexualidade foi vista como um assunto proibido, censurado e perigoso.

A primeira evidência, dessa subcategoria, deu-se, imediatamente, na primeira aula, quando os (as) estudantes tiveram que desenhar os próprios corpos em tamanho real e nenhum deles (as) desenhou os corpos nus.

Ainda na aula 1, durante a explicação sobre as células reprodutivas femininas e masculinas, a junção e como herdamos as características de nossos pais, ao serem apresentados desenhos de pessoas nuas, os (as) estudantes tiveram a seguinte reação:

A1F15: Professora, ele tá **pelado!**

A1F16: Ui, que **nojo!**

De acordo com Furlani (2016), em nossa cultura, o corpo é algo a ser “escondido” mesmo que a história tenha mostrado como esses valores morais podem ser alterados de geração para geração, como, por exemplo, as mudanças ratificadas nas roupas de banho, as quais oscilaram entre longos maiôs até o extremismo do nudismo que ocorre em algumas praias isoladas e restritas.

Segundo Arcari (2017), na nossa cultura, onde o nu é restrito a ambientes privados e até tabu, a nudez pode causar confusão quanto ao que pode ser benéfico, ou não, para as crianças nas relações familiares e sociais, ou seja, a criança vai se deparar com a nudez em vários contextos: em casa, vendo os pais trocarem de roupa, em obras de arte, na mídia e em outros lugares, contudo o que vai fazer diferença é como os adultos vão orientar a criança sobre isso.

Na escola, de acordo com Furlani (2016), a curiosidade pelo corpo nu e pelas diferenças entre meninos e meninas já é expressada pela criança na Educação Infantil. É nessa fase que a criança começa a formar sua representação acerca do

corpo e dos significados sobre nudez, sendo dever da escola trabalhar com recursos didáticos que mostram a nudez nos brinquedos (bonecos/as) e ilustrações/desenhos de livros didáticos e paradidáticos, a fim de auxiliar, em conjunto com a família, o desenvolvimento da sexualidade infantil, além de tirar dúvidas e sanar curiosidades.

Para Arcari (2017), a informação da nudez em contextos saudáveis é essencial para o desenvolvimento da criança e até para a prevenção da violência sexual.

Outra evidência, dessa categoria, é mostrada no excerto a seguir, quando o (a) estudante hesita em continuar a pergunta provavelmente por vergonha.

A2F7: E o menino? Eu sei que não menstrua mas...**ah, deixa quieto.** Quando sabe que pode ser pai?

Por muito tempo, tudo que era ligado à sexualidade era visto como proibido, dessa forma, seria natural que qualquer menção a essa temática fosse evitada. Essa forma de pensar foi, em muitos casos, passada de geração para geração, e isso pode ser uma das razões pelas quais, desde muito nova a criança apresenta um sentimento estranho quando deseja fazer alguma pergunta referente à sexualidade, como se esse tipo de pergunta fosse um erro.

Cabe à Escola desconstruir essa visão, propiciando aos (às) estudantes que exponham seus questionamentos, a fim de sanar curiosidades e até mesmo desmitificar alguns assuntos e quebrar tabus, assim como expressa Figueiró (2009, p.163),

[...] a Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo (FIGUEIRÓ, 2009, p. 163).

Outra evidência selecionada para compor essa subcategoria, está destacada a seguir:

A4F7: Porque não somos casados. Para ter filho precisa casar.

Esse episódio ocorreu a partir do questionamento feito aos (às) estudantes sobre os motivos pelos quais uma criança não pode ter filhos (as). Tal excerto

demonstra o modelo patriarcal de família que vigorou por séculos de forma absoluta, onde o casamento era um dos maiores responsáveis pela concretização da família. Hoje em dia e com o passar do tempo, esse modelo patriarcal não é mais absoluto por conta das inúmeras mudanças na nossa sociedade.

Além dessa questão, pode-se considerar, também, um tabu a questão da reprodução que, segundo Furlani (2016), é algo visto como “natural” e esperado seja para os animais e/ou para os vegetais. Essa ideia de obrigatoriedade da reprodução, que certamente é aprendida desde a Educação Infantil e reiterada muitas vezes nos currículos de Ciências e Biologia durante a escolarização, precisa ser problematizada de modo que a reprodução seja apresentada como uma possibilidade de escolha.

Ainda sobre o episódio anterior, e a partir dele, foi necessário promover uma discussão sobre o ato sexual, na espécie humana. A professora aproveitou a resposta dada pelo (a) estudante, para refletir se eles (as) achavam que a relação sexual acontecia unicamente para gerar filhos (as).

Conforme orienta Furlani (2016), é necessário enfatizar que o ato sexual, em nossa espécie, não é unicamente um ato de procriação, o qual gera filhotes, mas também, voltado ao prazer, à realização pessoal e à realização do casal, sendo assim, nem sempre os envolvimento íntimos e afetivos irão gerar filhos (as), como esclarecer aos (as) estudantes que o ato sexual.

5.2.2.3 Prevenção e Saúde

Na subcategoria Prevenção e Saúde foram reunidas as falas e as atividades que envolvessem a questão da higiene pessoal e da vacinação obrigatória, que são umas das principais medidas para manter o corpo saudável. Além disso, tem a gravidez precoce e as IST que representam, além de um risco biológico, um risco social, e os métodos contraceptivos e preservativos, o uso ou desuso também incorporaram essa subcategoria.

Para exemplificar melhor essa subcategoria, que contou com 15 episódios, em um total de 101, alguns episódios foram selecionados. O primeiro ocorreu na aula 1, no entanto, episódios semelhantes a esse ocorreram em outras aulas da SD.

A1F20: Professora, você sabia que eu conheço **uma menina que está grávida aos 16 anos?**

A gravidez, na adolescência, é um problema social que vem assolando a população há algum tempo. Segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) (UNFPA, 2019), disponibilizado no mês de abril de 2019, em relação ao Brasil, um dos principais alertas diz respeito à elevada incidência de gravidez na adolescência. De acordo com a organização, no Brasil, a taxa é de 62 adolescentes grávidas para cada grupo de mil jovens do sexo feminino, na faixa etária entre 15 e 19 anos. O índice é maior que a taxa mundial, que corresponde a 44 adolescentes grávidas para cada grupo de mil.

O relatório ainda aponta que, em 50 anos muitos avanços aconteceram relação a liberdade das mulheres em decidirem se querem ou não ter filhos (as), no entanto, as populações mais pobres ainda não puderam ter igual acesso a esse progresso.

Assim como no relatório da ONU (UNFPA, 2019), ao longo deste trabalho, ficou evidente a importância da Educação para Sexualidade, a fim de propiciar o contato com informações sobre a vida sexual, sobre as IST e os métodos contraceptivos, além dos aspectos sociais que envolvem essa temática, na tentativa de que haja uma conscientização por parte do (a) adolescente e que este (a) desenvolva a capacidade de tomar decisões mais adequadas, desenvolvendo, assim, um compromisso consigo mesmo e com o outro

Outra evidência selecionada para exemplificar essa categoria, refere-se à vacina do HPV e à reflexão feita a partir da dinâmica proposta na aula 5, sobre as IST.

A5F7: Que horror, professora! Essa doença aí, o HPV, não tem como saber quem tem né!?

Segundo dados divulgados, em um boletim, no dia 06 de junho de 2019, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), “a cada dia, há mais de 1 milhão de novos casos de infecções sexualmente transmissíveis (IST) curáveis entre pessoas de 15 a 49 anos”(OMS, 2019). Essas IST têm um impacto profundo na saúde de adultos e crianças no mundo e, como mostra o boletim, há uma relativa falta de progresso em parar a propagação dessas infecções, informação que corrobora com o que defende Furlani (2016, p. 132) ao dizer que “a maximização das condutas de sexo seguro (que evitam a gravidez na adolescência, bem como a contaminação de IST), na juventude e na vida adulta, serão mais facilmente e efetivamente adotadas quando a Educação Sexual se iniciar na infância”.

Corroboramos com Furlani (2016), ao entender que a Educação para Sexualidade deve ser iniciada na infância, a fim de contribuir para a construção gradativa de uma “Cultura Educacional de Prevenção”, em muitos aspectos da vida humana, mas ainda mais em relação à sexualidade. De acordo com a autora, crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos, do Ensino Fundamental, mostram-se mais tranquilas para essas discussões, principalmente, por não apresentarem, ainda, “interesse” na prática sexual. Desta forma, uma Educação para Sexualidade preventiva, na infância, parece ser muito mais eficiente, conforme defende Furlani.

5.2.2.4 Proteção

Ao pensarmos em Educação para Sexualidade é preciso refletir sobre um problema social que assola a sociedade: os casos de pedofilia e/ou abuso sexual contra crianças e adolescentes.

De acordo com o manual criado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), em 2002, a Educação para Sexualidade é uma ferramenta importante na prevenção da violência sexual, compreendendo um trabalho informativo junto com os pais ou responsáveis da criança e/ou adolescente; a sensibilização da comunidade acerca dos fatores desencadeantes do abuso sexual, sua identificação, prevenção e tratamento; e um trabalho de orientação no ambiente escolar que busque fornecer informações sobre sexualidade, assim como criar espaços de reflexão e questionamentos sobre posturas, tabus crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais.

Nessa subcategoria, buscou-se identificar quais os conhecimentos dos (as) estudantes acerca de situações em que uma criança ou adolescente é invadido em sua sexualidade e que sabe, ou não, se proteger dessa violação. Mesmo com poucas episódios selecionados, a discussão realizada foi de extrema importância, pois a Educação para Sexualidade, quando abordada, desde muito cedo, é a forma de desenvolver conceitos importantes de proteção, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias.

Na primeira evidência selecionada, ao ser questionado sobre os motivos pelos quais uma criança não pode ter filhos (as), fica evidente que esse (a) estudante consegue distinguir que a prática sexual é uma possibilidade a ser realizada na fase

adulta e não na infância.

A4F9: Não sei. Acho que é porque **a gente é criança e criança não faz nada disso (relação sexual).**

Essas informações acerca do corpo e da sexualidade pode tornar a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com capacidade de se expressar e buscar ajuda caso esteja sofrendo algum tipo de violência.

Outros excertos que elucidam essa subcategoria se encontram a seguir, quando dois (duas) estudantes discorrem sobre o que entendem por abuso sexual e como evitá-lo:

A6F4: Sim, é **quando um adulto fica mexendo nas partes íntimas de uma criança.**

A6F5: Minha mãe já falou que **se alguém quiser mexer comigo é pra eu falar pra ela ou para algum adulto que estiver por perto.**

Esses episódios reforçam o que defende autores como Arcari (2019) e Furlani (2016) e também estão em consonância com o manual da ABRAPIA, o qual diz que é por meio da Educação para Sexualidade que crianças e adolescentes se sentirão seguros para se comunicarem com os pais e/ou professores (as), tendo esses como uma fonte de proteção contra o abuso sexual infantil. De acordo com os dados do site ChildHood, pela proteção da infância (2019), o Disque 100, canal de denúncias oficial do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), registrou, entre os anos de 2011 e 2017, um total de 203.275 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes.

As atividades de Educação Sexual, sobretudo aquelas que discutem o corpo humano voltadas ao desenvolvimento da autonomia pessoal e corporal, podem ajudar as crianças a identificarem o momento em que a pessoa adulta 'ultrapassa' os limites da sua intimidade, causando-lhes constrangimentos. Além disso, as atividades pedagógicas sistemáticas, comuns ao currículo escolar, podem contribuir para que as crianças e jovens reconheçam a existência de uma 'cultura sexual' na escola (que 'conversa sobre o assunto') e, portanto, de apoio e encorajamento nos casos de dúvidas, receios e/ou medos, por parte da criança, em denunciar um (a) abusador (a) (FURLANI, 2016, p. 92).

Sendo assim, esse enfrentamento contra a violência e contra o abuso sexual de crianças e adolescentes é mais uma das funções da escola, seja ela por ser uma fonte segura de informação, ou, para muitas crianças e adolescentes, um importante

espaço de proteção.

Por fim, com base nestes dados, é possível afirmar que, o desenvolvimento da sequência didática possibilitou a abordagem de problematizações, questionamentos e discussões que envolveram todas as categorias e subcategorias da Educação para Sexualidade propostas nesta pesquisa.

Por vezes, as aulas e atividades tomaram rumos diferentes daqueles que haviam sido planejados, porém nenhuma dessas situações acarretou perda para os (as) estudantes; pelo contrário, permitiram o enriquecimento das discussões, das análises e das reflexões, atingindo o objetivo de abordar a Educação para Sexualidade em todos os seus aspectos, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

No entanto, as atividades dessa sequência e todas as reflexões e análises tecidas, neste trabalho, são apenas os primeiros passos para o processo de inclusão de todos os aspectos da Educação para Sexualidade no espaço escolar, sendo necessária uma continuidade deste trabalho, tanto no espaço onde foi realizada a SD, quanto em todas as escolas do território nacional.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo geral, desta pesquisa, foi analisar quais as contribuições da discussão acerca da Educação para Sexualidade no Ensino Fundamental, anos iniciais.

Fazendo uma retrospectiva do percurso desenvolvido, nesta pesquisa, faz-se necessária uma reflexão acerca da Educação para Sexualidade, bem como suas potencialidades e limitações.

Inicialmente foram discutidas a origem e o histórico do Ensino de Ciências, assim como também da Educação para Sexualidade, no contexto brasileiro, desde o começo das discussões dessa temática, nos anos de 1920, perpassando por momentos nos quais houve o enrijecimento da censura, até momentos que país passou por uma abertura política e essa temática pôde ser debatida. Além disso, foram discutidos documentos como os PCN e as DCN que abordam e, de certa forma, promovem o debate sobre a sexualidade, e também a BNCC e o movimento Escola Sem Partido, os quais representam um retrocesso ao que se refere a abordagem dessa temática no espaço escolar.

Posterior a isso, identificamos as concepções de Educação para Sexualidade no espaço escolar e suas múltiplas abordagens. Foi discutido também a variedade de termos utilizados para a discussão da sexualidade que podem ser encontrados na literatura, muitas vezes, sem uma padronização de seu uso e de sua definição.

Após a busca dos fundamentos teóricos, foi realizada um levantamento bibliográfico, na plataforma de Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para mapear pesquisas, desenvolvidas em programas de Pós-Graduação, cuja temática da Educação para Sexualidade fosse abordada, no espaço escolar, com estudantes dos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Este levantamento auxiliou a verificar quais as lacunas existentes entre as pesquisas, como a necessidade de mais pesquisas que envolvessem a prática pedagógica.

Outra pesquisa realizada, foi analisar a ocorrência da presença de conteúdos relacionados à sexualidade em livros didáticos (LD) de Ciências da Natureza, destinados aos anos iniciais, do Ensino Fundamental, e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2019, de modo a demonstrar as suas contribuições e importância para essa etapa da Educação Básica.

Após estar embasada pelo referencial teórico, fez-se necessário tecer

reflexões acerca do planejamento, da implementação e da avaliação da Sequência Didática, a qual procurou articular tanto os aspectos biológicos quanto os socioculturais da Educação para Sexualidade.

Antes de refletir sobre a implementação da SD propriamente dita, é importante destacar que, ao pensar essa atividade dentro do espaço escolar, inevitavelmente vem à cabeça a necessidade da autorização dos pais ou responsáveis para a participação de seus (suas) filhos (as). Mesmo que as aulas da SD estivessem respaldadas pelo currículo de Ciências do 5º ano escolar e também pela Secretaria Municipal de Educação, os tabus e os preconceitos estão muito arraigados na sociedade quando o assunto é sexualidade e poderiam ser empecilhos para que alguns pais ou responsáveis não autorizassem que seus (suas) filhos (as) participassem desses encontros. Para isso, foi organizado um momento de conversa entre os pais e a professora/pesquisadora, para que a pesquisa fosse explicada, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e solicitar a concessão da imagem e do som para uso exclusivo como dados de pesquisas. Conseguir a presença dos pais na escola é sempre um desafio, até mesmo para ações do dia a dia escolar, no entanto, foi uma grata surpresa ao nos depararmos com um número significativo de pais nesse encontro, os quais não hesitaram em preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação de seus (suas) filhos (as) na pesquisa. Os pais que não foram à escola, nesse momento de diálogo, foram abordados em outros momentos pela professora/pesquisadora e também autorizaram a participação nas aulas da SD.

Foi possível perceber, nas falas de alguns pais ou responsáveis, que por maiores que sejam esses tabus que cercam a temática, os mesmos compreendem a importância dessas discussões e reflexões dentro do ambiente escolar, assim como o papel da escola na abordagem dessa temática.

E a Escola, sendo uma instituição social, deve contribuir para a discussão de questões relacionadas à sexualidade, possibilitando ações críticas e reflexivas sobre os tabus, preconceitos, crenças e atitudes que se fazem presentes na sociedade, além do conhecimento sobre o próprio corpo, o respeito sobre si e pelo outro e demais tópicos que foram trabalhados ao longo da SD.

Sendo assim, as análises da SD foram pautadas em duas grandes categorias e subcategorias associadas, desenvolvidas ao longo da pesquisa. A categoria aspectos científicos da Educação para Sexualidade possuía como subcategoria: a)

Anatomia e b) Fisiologia. Já a categoria aspectos socioculturais da Educação para Sexualidade estava correlacionada às subcategorias: a) Respeito às diferenças; b) Crenças e Tabus; c) Prevenção e Saúde e d) Proteção.

A SD buscou articular, de maneira que houvesse um equilíbrio, essas duas categorias ao longo das sete aulas planejadas, mesmo que em proporções distintas. Além disso, foi possível estabelecer temas que perpassaram as aulas a partir das discussões acerca da sexualidade, fazendo com que os (as) estudantes estabelecessem uma ligação entre as aulas e entendessem, acima de tudo, a sexualidade como inerente à vida, e que está expressa no ser humano desde o nascimento até a morte.

Além disso, perceber a Educação para Sexualidade e suas dimensões sociais, para além da biológica, fazendo relação com a sua vivência e seus conhecimentos prévios, também foi uma das potencialidades da SD, a qual envolveu e motivou os (as) estudantes, ao longo dos encontros.

A boa aceitação da turma frente ao desenvolvimento da SD pode ser verificada nas atividades realizadas durante os encontros, nas quais eles se empenharam na realização. No entanto, esperava-se maior participação por parte dos (as) estudantes nas discussões e reflexões propostas. Em muitas situações, eram sempre os (as) mesmos (as) estudantes a fazerem os comentários e as articulações com os assuntos que haviam sido estudados anteriormente. Em outras vezes, as manifestações eram quase nulas. Acredita-se que isso se deve ao fato de que os (as) estudantes estão condicionados, muitas vezes, a um ensino tradicional cujos conteúdos são ensinados por meio de metodologias que não oportunizam o diálogo, a escuta, a participação, compreendendo, muitas vezes, o (a) estudante como mero repositório de informações, não preconizando a mediação do professor (a) como imprescindível para a apropriação do conhecimento científico, bem como a presença do (a) estudante como condição primordial para que ocorra a atividade de ensino.

Outro fator, que pode ter sido o causador dessa pouca participação, atípica da turma, onde a SD foi implementada, é o assunto da sexualidade propriamente dito, que, como já ratificado anteriormente, ainda, é arraigado de tabus e preconceitos e que não são superados tão facilmente, levando tempo para serem desconstruídos.

Quando se menciona aqui a pouca participação, é necessário enfatizar que isso ocorreu unicamente nos debates. Em outros momentos, eles (as) se mostraram interessados pelo que estava sendo apresentado, ratificando isso pelo envolvimento

nas discussões oportunizadas pelos vídeos do projeto de divulgação científica da Universidade das Crianças, desenvolvidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, e nos jogos propostos na SD. Foi possível notar também que o vínculo com a professora/pesquisadora facilitou o diálogo sobre o assunto, que por mais restrito, em alguns momentos, ainda foi maior que o diálogo estabelecido com a enfermeira do Posto de Saúde, a qual participou da aula 5.

Quanto a estratégia selecionada para realizar a intervenção em sala de aula, a SD é uma estratégia que permite a articulação das aulas, fazendo a retomada constante dos assuntos abordados, além da utilização de diferentes encaminhamentos que possibilitam um aprendizado mais significativo para os (as) estudantes. Os (as) estudantes responderam positivamente à estratégia utilizada, demonstrando, aula após aula, a construção e ressignificação dos conhecimentos, assim como a aquisição progressiva de novos saberes.

Para a organização das aulas da SD, utilizou-se a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), idealizados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). Apesar de todas as considerações feitas pelos autores desta metodologia, de ser capaz de romper com o tradicional paradigma curricular, abandonando a abordagem meramente conceitual e substituindo a memorização pela resolução de problemas que são propostos a partir de experiências vividas pelos (as) estudantes, mesmo sendo uma metodologia dinâmica que prioriza a participação e o envolvimento dos (as) estudantes, trazendo o cotidiano para a sala de aula, seguir os passos sequenciais propostos por ela, no tempo estimado, como planejado na SD, tendo como ponto de atenção uma turma agitada, onde, em muitos momentos, era necessário interromper o pensamento para chamá-los à atenção, foi bastante desafiador. Por vezes, as discussões precisaram ser aceleradas e as atividades não foram concluídas da maneira que muitos (as) estudantes gostariam. Cada sala de aula tem sua dinâmica, e as metodologias escolhidas para que ocorra o ensino e a aprendizagem são fundamentais; entretanto elas necessitam de adequações pelo (a) professor (a) para que, de fato, a organização do ensino e da aprendizagem favoreça a apropriação dos conhecimentos científicos necessários a cada etapa de estudo. Contudo, as aulas e a SD não foram prejudicadas devido ao tempo limitador, mas demandaram um ponto de atenção quanto a essa organização.

Outro desafio encontrado foi na metodologia de análise. A Análise de Conteúdo permite ao pesquisador a construção de categorias *a posteriori*, à medida

que é feita a leitura do material a ser analisado. Conceber a sexualidade em diversas “caixinhas”, após a leitura de um referencial teórico que defende que as dimensões da sexualidade são indissociáveis, também, foi instigante durante esse momento da pesquisa.

Ainda, falando das categorias *a posteriori* à SD, estas se mostraram eficazes no desenvolvimento de atividades que possibilitaram discussões acerca da sexualidade, todavia os resultados dessa sequência não aparecerão de imediato, nem tão pouco poderão ser avaliados, pois mesmo que os (as) estudantes realizem as atividades e reflitam sobre a temática, eles (as) podem tomar atitudes que são contrárias à proposta da SD. Os resultados, de fato, só poderão ser identificados ao longo da vida dos (as) estudantes por meio de suas ações e relações exercidas com o contexto em que estiverem inseridos (as).

O trabalho com a Educação para Sexualidade, realizado por meio da SD, aconteceu em um período curto e determinado, e, assim como foi discutido nesta pesquisa e em tantos outros trabalhos mencionados aqui, essa proposta não deveria ocorrer apenas em ações pontuais. Deveria, sim, acompanhar o (a) estudante por toda a vida, apresentando os conceitos referentes à sexualidade, à medida que a idade possibilite o aprofundamento desses conceitos, buscando sempre a análise e a reflexão das ações tomadas. Logo, é imprescindível pensar uma Educação para Sexualidade abrangente e de qualidade para promover a saúde e o bem-estar, o respeito aos direitos humanos e à igualdade de gênero e o empoderamento de crianças e jovens para terem vidas saudáveis, seguras e produtivas.

Ainda, nessa direção, ao falar da igualdade de gênero, é possível que a SD proposta tenha deixado lacunas. No entanto, abordar a igualdade de gênero com os (as) estudantes é imprescindível e urgente, uma vez que pode levá-los (as) a redefinir padrões comportamentais, tanto para a própria geração, quanto para as futuras. Falar em igualdade de gênero não é falar em direitos apenas para um segmento, mas é falar de um direito que deve ser garantido para todos e que deve ser respeitado desde muito cedo.

Outra questão envolvendo a SD, foi a opção dos autores, desta pesquisa, em não mencionar a palavra gênero. Essa omissão foi intencional a fim de evitar possíveis enfrentamentos com pais e/ou responsáveis, o que poderia acarretar na não participação de algum/alguma estudante, o que definitivamente não era o objetivo dos autores. Entretanto, na subcategoria “Respeito às diferenças”, refletiu-se sobre a

opção sexual de cada pessoa e o respeito que se deve ter com tal escolha, sem mencionar a palavra gênero que, muitas vezes por meio do apelo midiático, acaba sendo sobrecarregada de preconceito e de aspectos negativos que não correspondem ao que realmente é.

Pensando no Ensino de Ciências e olhando as características e estratégias da SD, no ponto de vista da Educação CTS, e as possibilidades de abordar a sexualidade nas aulas de ciências a partir dela, é possível perceber que, a Ciência e a Sociedade foram muito mais articuladas do que a Tecnologia, uma vez que essa última não era um dos objetivos primordiais a serem atingidos ao longo da SD.

No entanto, com base em todas as análises, discussões e reflexões tecidas neste item e ao longo deste trabalho, é possível dizer que a Educação para Sexualidade, aqui representada pela SD, atingiu o objetivo de promover a discussão, a reflexão e a conscientização sobre a sexualidade dentro do espaço escolar com estudantes dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, articulando seus aspectos biológicos com os socioculturais.

Essa articulação dos aspectos científicos com aspectos sociais, proposta ao longo da SD vai ao encontro do que defende o Ensino de Ciências, um ensino que busca extrapolar a dimensão meramente conceitual e trazer para o espaço escolar problemas de interesse social, considerando o cotidiano dos (as) estudantes para realizar as problematizações. Além disso é objetivo do Ensino de Ciências, que os (as) estudantes utilizem dos conhecimentos adquiridos, para a tomada de posicionamentos e decisões em relação à sociedade, como em relação a si mesmo e no seu autodesenvolvimento, o que também é um dos objetivos do trabalho com a Educação para Sexualidade. Posto isso, essa relação do Ensino de Ciências com a Educação para Sexualidade tende a ser promissora e passível de estudos que fortaleçam ainda mais essa articulação.

Longe dos objetivos, desta pesquisa, está o de trazer respostas definitivas para essa discussão. Espera-se que outros (as) pesquisadores (as) possam se interessar pela temática e desenvolver as próprias investigações, ampliando e indicando outras perspectivas e caminhos a serem delineados a fim de que, cada vez mais, seja possível mostrar, para a sociedade e para os governantes, a importância e a potência dessa temática no enfrentamento de preconceitos, exclusão e desrespeito à diversidade, bem como na criação de políticas públicas que tenham como foco a prevenção do abuso sexual e as IST, garantindo, como Direito, a formação de crianças

e de adolescentes sexualmente saudáveis que se tornarão adultos conscientes e responsáveis sobre os próprios corpos, sobre o corpo do outro, valorizando e exercendo os direitos sexuais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: http://www.cepac.org.br/agentesdacidadania/wp-content/uploads/2014/04/Unesco_juventudes_sexualidade.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.
- ADOLESCENTES. 2013. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/foto/jovem-adolescente-negra-estudante-masculino-segurando-livros-africana-pessoas-gm178466663-24692634>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- AIKENHEAD, G. S. The Integration of STS into Science Education. **Theory into Practice**, n. 31, v. 1, p. 27-35, 1992.
- AIKENHEAD, G. S. Educación ciencia-tecnología-sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame. **Educación Química**, México, v. 16, n. 2, p. 304-315, 2005.
- AIKENHEAD, G. S. STL and STS: common ground or divergent scenarios? In: JENKINS, E (Ed.). **Innovations in science and technology education**, Paris, v. 6, p. 77-93, 1997.
- AIKENHEAD, G. S. STS Education: a rose by any other name. In: CROSS, R. (ed) **A vision for science education: responding to the work of Peter J. Fensham**. New York: Routledge Falmer, p. 59-75, 2003. Disponível em: <https://education.usask.ca/documents/profiles/aikenhead/stsed.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575 – 585, 2001.
- ARCARI, C. Pipo e Fifi em: Como conversar com as crianças sobre nudez? (2017). **Instituto Cores**. Disponível em: https://7bade3ca-175c-4091-a883-617da1919eff.filesusr.com/ugd/5117a5_dc61270940974548aa8078f2fd46eb54.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.
- ARGENTI, P. C. **Sexualidade, educação sexual e gênero**: uma análise destas temáticas nas produções de um programa de pós-graduação em educação sexual. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA (2002). **Abuso sexual: mitos e realidade** (3a ed.). Petrópolis, RJ: Autores&Agentes&Associados. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.
- AULER, D. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs). **CTS e educação Científica**: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: UnB, 2011. p. 73-97.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

BARBOSA, L. U. **Concepções de adolescentes acerca da sexualidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARDIN L. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. **Ciência e Cultura**, São Paulo: SBPC, v. 38. n. 12, p. 1970-1982, 1986.

BARROSO, C. Pesquisa sobre educação sexual e democracia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p. 79-90, 1980.

BARROSO, C. Educação Sexual. **Debate Aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BARROSO, C; BRUSCHINI, C. **Educação sexual**: um debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BARROSO, C; BRUSCHINI, C. Caminhando juntas: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 43-49, 1983.

BEBÊ. 2017. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.thelocal.dk/20170609/having-a-baby-in-denmark-your-questions-answered>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

BORDINI, S. C. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BORDINI, S. C. O Lugar da Educação para a Sexualidade na Disciplina de Ciências e suas Relações com o Saber Científico. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 88, n. 27, p. 62-76, 2012.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.

BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. De. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n. 2, p. 1445-1461, 2015.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamentada a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 7.180, de 24 de fevereiro de 2014. Propõe alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 Jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 06 Dez. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF,

1997a. v.1.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v.4.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997c. v.10.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta de Saúde do Adolescente**. Brasília, DF, 2012.

BUENO, R. C. P. **A história da criação do papo jovem: um Projeto de educação sexual integrado ao currículo de uma escola de ensino fundamental e médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

BYBEE, R.W. **Science-technology-society in science curriculum: the police-practice Gap. theory into practice**, v. 30, n. 4, p. 294-302, 1991.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-posições**, Campinas, v.17, n. 1, p. 5-13, mar. 1996.

CEREZO, J. A. L. Ciência, Tecnologia e Sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos. *In*: SANTOS, L. W. (Org.). **Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da interação**. Londrina: IAPAR, 2002, p. 3-38.

CÉSAR, M. R. De. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, v. 25, n. 35, p. 37-51, 2009.

CÉSAR, M. R. De. **Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Unesp, 2008.

CHILDHOOD: pela proteção da infância. **A violência sexual infantil no Brasil**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/a-violencia-sexual-infantil-no-brasil>. Acesso em. 29 dez. 2019.

CIENCIA HOJE DAS CRIANÇAS. **Prevenção Nunca é Demais**. 10 de julho de 2013. Disponível em: <http://chc.org.br/prevencao-nunca-e-demais/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COSTA, E. R.; OLIVEIRA, K. E. De. A sexualidade segundo a teoria psicanalítica Freudiana e o papel dos pais neste processo. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2011.

CRIANÇAS. 2019. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://criancasegura.org.br/dicas/dicas-de-prevencao-10-14-anos/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: ensino fundamental**. Curitiba, v.3. 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular**. Curitiba, 2016.

DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DEFENDA-SE: AUTODEFESA DE CRIANÇAS CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL | 08 DENÚNCIA. Grupo Marista. **Youtube**: Out. 2015, 2min40s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JA5poqqOx9o&list=PLrl6B1Ndk3huxnQYUSKtGwX9zuUMGiHoo&index=8>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DEFENDA-SE: AUTODEFESA DE CRIANÇAS CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL | 11 SENTIMENTOS. Grupo Marista. **Youtube**: Mai. 2018, 2min22s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g&list=PLrl6B1Ndk3huxnQYUSKtGwX9zuUMGiHoo&index=12>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, R. C. A. **Tendências da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Ciências nas Séries Iniciais da Escolarização (1972-2005)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FERNANDES, F.; LORENZETTI, L. A Educação Sexual nos anos iniciais: um estudo a partir de dissertações e teses. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 1-16 2019a.

FERNANDES, F.; LORENZETTI, L. A educação sexual nos livros didáticos dos anos iniciais. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 12. 2019, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, 2019, p. 1- 7.

FETO NA BARRIGA DA MÃE. 2016. 1 fotografia, color. Disponível em: https://www.tulipababy.com.br/awfcartart.aspx?Art_Id=1960. Acesso em: 28 nov. 2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, 1996.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980 – 1993**. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: Eduel, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Homossexualidade e Educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: múltiplos temas compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FONTES, M. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 363-378, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 17.ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FRANCO, L. G; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências Da Natureza. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8. p. 109-123, 2003.

FREITAS, T. C. De; MIRANDA, A. R. B. De. Educação sexual na escola: uma experiência do PIBID. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CONIC-SEMESP, 15. Ribeirão Preto. **Anais** [...]. Ribeirão Preto, 2015. p. 1-4.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GARVÃO, M. **O Ensino de Ciências nos anos iniciais: 20 anos de debates no encontro nacional de pesquisa em educação em ciências (ENPEC)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, Chapecó, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

GROFF, A. M. **Transição entre a infância e a adolescência: concepções de alunos, professores e pais sobre sexo e sexualidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GTPOS, ABIA, ECOS. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia (da pré-escola ao 2º grau)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GULO, F. H. **Educação sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HOMEM ADULTO. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <http://vivacesaude.com.br/wp-content/uploads/2015/03/urologia-urologista-saude-masculina.jpg>. Acesso em: 28 nov. 2019.

IDOSOS. 2017. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2017/06/27/por-que-as-mulheres-vivem-mais-do-que-os-homens.htm>. Acesso em: 28 nov. 2018.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, p. 4-19, 1996.

LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. de. Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 151-172, 2013.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LORENZETTI, L. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

LORENCINI JUNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. *In*: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 87-95.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar e escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p.7 2008.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 7-34.

LOURO, G. L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. *In*: RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 153 -180.

MAIO, E. R. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. *In*: CARVALHO, E. J. G. De.; FAUSTINO, R. C. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 209-222.

MAXEINER, A; KUHL, A. **É tudo família**. Porto Alegre: LePM editores, 2013.

MAYLE, P; ROBINS, A. **O que está acontecendo comigo?** Tradução de: ROCHA, R. São Paulo: Nobel, 1984.

MELO, S. M. M. De. **Educação e sexualidade:** caderno Pedagógico, 2. ed. Florianópolis: DIOESC, 2002.

MEYER, C. A. Livro “**O que é Privacidade?**”: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. 2017. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

MEYER, F. **Análise do jogo “trilha da proteção” como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUNUMA, S. **Educação Científica no Ensino Fundamental I:** a questão da Educação Sexual. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

MOREIRA, D. A. F. **Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero:** o lúdico como estratégia educativa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

MOREIRA, J.; CÉSAR, M. R. De. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise A. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-19, 2019.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos:** um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os Três Momentos Pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

MULHER ADULTA. 2018. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/noticias/costa-rica-vice-presidente-negra/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

NAGIB, M. **Escola sem partido**. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 25 ago. 2019.

NARDI, R. **A Área de ensino de ciências no Brasil**: fatores que determinam sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. 2005. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

NARDI, R. A pesquisa em ensino de Ciências e Matemática no Brasil. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 1-5, 2015.

NORMAL É SER DIFERENTE. Grandes Pequeninos. **Youtube**: Nov. 2018, 3min52s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg. Acesso em: 28 nov. 2018.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OMS. **More than 1 million new curable sexually transmitted infections every day**. Suíça, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/06-06-2019-more-than-1-million-new-curable-sexually-transmitted-infections-every-day>. Acesso em: 20 dez. 2019

O QUE O NOSSO CORPO FAZ PARA QUE A GENTE CRESÇA E MODIFIQUE. **Universidade das Crianças**: Nov. 2018, 2min05s. Disponível em: <http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/o-que-o-nosso-corpo-faz-para-que-a-gente-cresca-e-modifique/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PEREIRA, A. M.; SANTANA, M.; WALDHELM, M. Projeto Apoema Ciências, 8º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

PEREIRA, H. H. **Programa saúde e prevenção nas escolas**: políticas e gestão da educação sexual. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

PINTO, M. B. et. al. Educação em saúde para adolescentes de uma escola municipal: a sexualidade em questão. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 587-592, 2013.

PINTO, M. C. D. **Orientação sexual e educação sexual**. In: Boletim GTPOS, São Paulo, n. 4, jul./set. 1995, p. 1-2.

PORQUE O CORPO DA MULHER É DIFERENTE DO HOMEM? **Universidade das Crianças**: Nov. 2018, 9min09s. Disponível em: <http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/por-que-o-corpo-da-mulher-e-diferente-do-homem/>. Acesso em 28 nov. 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A.G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Prefeitura Municipal de Curitiba**. 2016.

PUBERDADE. 2014. 1 fotografia, color. Disponível em: <http://baudemenino.com.br/e-a-puberdade-bateu-na-porta-da-minha-casa/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

QUEM SOU EU?. São Paulo: Estrela, 2019. 1 ampulheta, 30 cartas, 4 cintas para cartas e 1 manual de instruções.

RIBEIRO, M. E. M; RAMOS, M. G. A pesquisa em sala de aula no âmbito do ensino de Ciências: a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. *In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA*, 37. **Anais [...]**. Rio Grande, 2017, p. 1-8.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. D. De.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 109-129, 2004.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11 – 19, 1985.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise dos pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (CiênciaTecnologia-Sociedade) no contexto da educação Brasileira. **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-23, dez. 2002.

SANTOS, M. E. V. M. dos. **A cidadania na voz dos manuais escolares**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 16, p. 1-21 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição de indicadores do processo. **Revista Investigações em Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p 1061–1085, dez. 2018.

SAYÃO, R. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. *In: AQUINO, J. G. (org.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 97-105.

SEVILLA, G; SEFFNER, F. “Escola Sem Partido” e sem “Ideologia de Gênero”:

apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de Sociologia. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7. **Anais [...]**. Canoas, 2017, p. 1-9.

SILVA, A. P. De. O. (Org.). **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 187, 2004.

SILVA, E. P. De. Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, 2015.

SILVA, H. A.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, M. C. P. Da. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

SILVA, R. C. P. Da.; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, V. R. Da. **Contribuições de uma sequência didática para a promoção da alfabetização científica nos anos iniciais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

STRIEDER, R. B. **Abordagem CTS e ensino médio: espaços de articulação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055- 1076, 2017.

UNESCO. Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (2018). **UNESCO**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>. Acesso em: 12 jan. 2019.

UNFPA. Situação da População Mundial 2019 (2019). **UNFPA**. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/situacao_da_populacao_mundial_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

VARELA, C. M; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (Org.) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. 284 p.

VASCONCELOS, D. S.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, p. 93-104, 2003.

VIDAL, D. G. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUZA, C. P (Org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 53 –74.

VIDAL, L.; PESSANHA, E. A sexualidade no livro didático de ciências da 4ª série do ensino fundamental: uma análise necessária. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 1; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 4; JORNADA DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM, 2. **Anais [...]** Irati, 2010, p. 1-13.

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v. 6, n. 1, p.15-28, 1995.

WAS. Declaração dos Direitos Sexuais (2014). **WAS**. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/>. Acesso em: 04 set. 2017.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

WEREBE, M. J. G. Implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 26, p. 21-27, 1978.

XAVIER FILHA, C. Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: FILHA, C. X. (Org.). **Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFSM, 2009a. p. 19-43.

XAVIER FILHA, C. Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, p. 85-103. 2009b.

YANO, K. M.; RIBEIRO, M. O. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 6, p. 1315-1322, 2011.

ZABALA, A. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

APÊNDICE 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“EU, MEU CORPO E MINHA SEXUALIDADE”

Conteúdo geral	Educação para Sexualidade
Turma	5º ano
Número de aulas	2 aulas
PLANO DE AULA 1	

Introdução:

Nesta aula, serão abordados alguns aspectos filosóficos como: “Quem é você? ” e “O que gosta de fazer?”. Serão discutidas também questões acerca da multiplicidade individual, o respeito às diferenças e aos interesses pessoais. Além disso, falar-se-á das células reprodutivas femininas e masculinas, seu processo de união e como herdamos as características de nossos pais, também serão abordadas.

Conteúdo específico: Corpo humano com ênfase na Educação para Sexualidade; Células reprodutivas feminina e masculina.

Duração: 100 minutos (2 aulas de 50 min).

Objetivos:

- Compreender-se como um ser humano, único, pertencente a uma sociedade.
- Perceber que as pessoas são diferentes umas das outras.
- Estabelecer um clima de respeito à maneira de ser de cada um, à história pessoal e as preferências manifestadas.
- Compreender que as diferenças entre os seres humanos são biológicas.

Problematização inicial:

A aula será iniciada com a execução do jogo “Quem sou eu?” e, após o jogo, será feita a pergunta “Quem é você?”, aos (às) estudantes. Atenta-se pelo fato de que a pergunta deverá ser feita no singular, nunca no plural, para que o (a) estudante entenda que a pergunta é direcionada para ele (a).

É importante levá-los (as) a entender que são muito mais que meros nomes, mas são seres humanos, desempenhando diferentes papéis sociais, tais como, estudantes, filhos (as), sobrinhos (as), primos (as), colegas de escola; além de

apresentarem diferentes comportamentos e serem pessoas legais, amigas, solidárias, nervosas, alegres, corajosas e podendo usar tantos outros adjetivos para qualificá-los (as) enquanto seres humanos únicos.

Organização do conhecimento:

Na organização do conhecimento, um pedaço de papel *Kraft*, 1,70 cm x 80 cm, será distribuído para que os (as) estudantes desenhem os seus corpos em tamanho real. Eles (as) poderão pedir auxílio para que outro colega contorne o corpo, enquanto, ficam deitados (as) no papel como se fossem moldes.

Nesse mesmo papel, ao redor ou dentro do desenho do corpo, os (as) estudantes serão solicitados (as) a escrever suas características físicas, comportamentais e emocionais.

Nesses desenhos, os (as) estudantes devem se sentir livres para se representarem do jeito que quiserem e, a partir do que desenharam, serão feitas as seguintes problematizações:

1. Observando todos os desenhos, nós somos todos iguais?
2. E o que fazemos quando encontramos pessoas diferentes de nós?
3. De onde vêm as nossas características?
4. Os irmãos gêmeos são iguais ou podem ser diferentes?

Após a discussão, será a aula versará sobre como acontece a formação de um novo indivíduo, explicando sobre as células reprodutivas femininas e masculinas, a junção e como herdamos as características de nossos pais.

Aplicação do conhecimento:

Nesta etapa, será exibido o vídeo **“Normal É Ser Diferente”** e, após a apresentação, para concluir o encontro, os (as) estudantes receberão uma lista de questões para responder individualmente.

1. Qual é o mês do seu aniversário?
2. Qual a cor de seus olhos?
3. Do que você gosta de brincar?
4. Qual é sua comida preferida?
5. Qual seu time favorito?
6. Qual sua matéria favorita?
7. Quantos anos você tem?

8. Qual esporte você gosta mais?
9. Qual sua cor preferida?
10. Qual foi o passeio mais legal que você já fez?
11. Do que mais gosta na sua aparência?
12. Se você fosse um animal, qual seria?
13. O que o (a) deixa feliz?
14. O que você quer ser quando crescer?
15. Você tem medo do quê?
16. Você prefere o dia à noite?
17. O que o (a) deixa triste?

Após responderem às questões, os (as) estudantes se reunirão em dupla e preencherão um diagrama com as próprias respostas e as do colega. Quando a resposta for semelhante, ela deve ser preenchida apenas uma vez, na interseção entre os círculos, ou seja, é algo que as duas crianças têm em comum. Ao final, questionamentos sobre as semelhanças e diferenças encontradas serão feitas.

Recursos didáticos:

- Cartas do jogo “Quem sou eu?” com a foto de cada estudante.
- 25 pedaços de papel *kraft* medindo 1,70 cm x 80cm.
- Projeção de slides com imagens das células reprodutivas masculinas e femininas.
- Vídeo: “Normal é ser diferente”.
- Atividades impressas.

Avaliação:

- A avaliação será realizada por meio da participação dos (as) estudantes nas discussões propostas e pelas atividades entregues ao final do encontro.

Anexos:

QUADRO 1- REGRAS DO JOGO “QUEM SOU EU?”

REGRAS DO JOGO

OBJETIVO: Descobrir primeiro qual é a imagem que está na carta sorteada.

PREPARAÇÃO:

1. Embaralhe as cartas e coloque-as com a face virada para baixo em um monte.
2. Pegue uma cinta e coloque-a em torno da cabeça.
3. Cada jogador sorteia uma carta e, sem olhar para a figura, coloca-a na área reservada da cinta, com o desenho para frente para que todos vejam.
4. Caso os participantes decidam disputar mais de uma rodada, devem seguir as mesmas orientações.
5. O participante que vencer cada fase, deve guardar a carta virada para cima, sobre a mesa, para marcar a sua pontuação.

COMEÇA O JOGO:

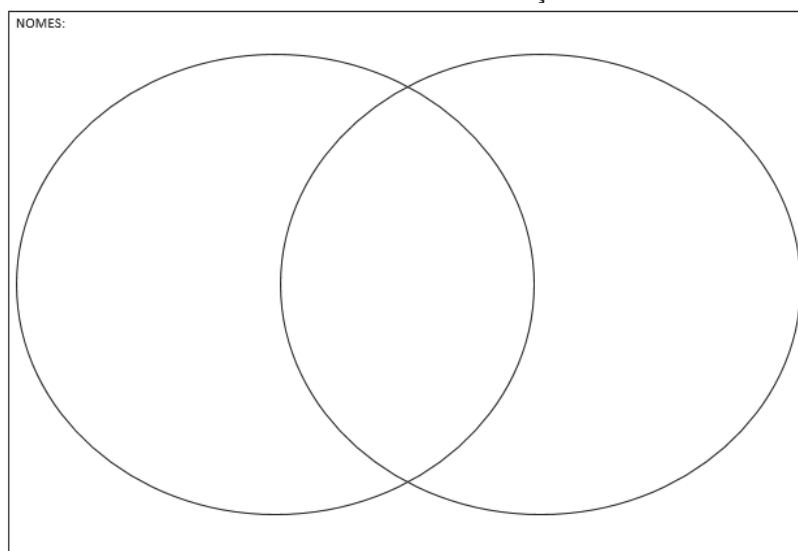
1. Os participantes escolhem o jogador que vai começar, o próximo a jogar será o participante a sua esquerda.
2. Na vez de jogar, cada jogador gira a ampulheta e faz quantas perguntas quiser para o colega que está, durante o tempo da ampulheta. Quando terminar o tempo será a vez do próximo participante. Todos devem responder às perguntas corretamente (exceto se a pergunta for “Quem eu sou?”). Se algum jogador mentir os outros podem denunciá-lo e ele estará desclassificado da rodada. Caso você desconfie qual é o personagem da carta, em qualquer momento do jogo você pode fazer um palpite!
3. Se a resposta for sim, parabéns! Você ganhou a rodada.
4. Se a resposta for não. Você perdeu a rodada e terá que aguardar o início da próxima.

FINAL DO JOGO:

- Vence quem conseguir descobrir o personagem da carta.

FONTE: Adaptado de jogo QUEM SOU EU? (2019)

FIGURA1 – DIAGRAMA UTILIZADO NA APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO



FONTE: A autora (2019)

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

NORMAL É SER DIFERENTE. Grandes Pequeninos. **Youtube**: Nov. 2018, 3min52s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg>. Acesso em: 28

nov. 2018.

QUEM SOU EU?. São Paulo: Estrela, 2019. 1 ampulheta, 30 cartas, 4 cintas para cartas e 1 manual de instruções.

Conteúdo geral	Educação para Sexualidade
Turma	5º ano
Número de aulas	2 aulas
PLANO DE AULA 2	

Introdução:

Uma Educação para Sexualidade, que visa problematizar a exclusão de diferentes identidades, inclui, nas discussões oportunizadas, o conceito de diversidade na formação familiar, que será abordado nessa aula, assim as fases da vida humana pelas quais se espera que uma pessoa passe.

Conteúdo específico: Fases da vida humana.

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Compreender as inúmeras configurações familiares.
- Recordar as fases da vida humana.
- Relacionar as fases da vida humana com as modificações corporais, emocionais e comportamentais pertencentes a cada fase.
- Relacionar as fases da vida humana com a sociedade.

Problematização inicial:

Esse encontro iniciará com a exibição de várias imagens de diferentes pessoas, em diferentes fases da vida. A intenção é que, coletivamente, os (as) estudantes elaborem uma história envolvendo alguns personagens, organizando-os em famílias.

Organização do conhecimento:

Com base na história elaborada e nas discussões realizadas na etapa anterior, oportunizar-se-á a seguinte discussão:

1. Dentro da mesma família, as pessoas são iguais ou diferentes?
2. No que que elas são diferentes?
3. E as idades de cada um interfere nessas diferenças?
4. O que acontece com o corpo que faz com que a gente cresça?

Após a discussão, os (as) estudantes serão convidados (as) a fazer a leitura

de imagens de pessoas em diferentes fases da vida, fixadas no quadro de giz, e, logo após, em grupos, os (as) estudantes preencherão uma tabela comparativa, a fim de perceberem as diferenças relacionadas às mudanças corporais, emocionais e comportamentais que ocorrem ainda antes de nascermos.

Para finalizar, será exibido o vídeo **“O que o nosso corpo faz para que a gente cresça e modifique?”**.

Aplicação do conhecimento:

Na etapa final, refletir-se-á de que, assim como as pessoas são diferentes umas das outras, a formação familiar de cada pessoa também é diferente e, apesar de sua família não estar estruturada dessa ou de outra forma, ela também é uma família e deve ser respeitada.

Para isso, realizar-se-á a leitura do livro **“É tudo família!: sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do papai e outros parentes”**.

Após a leitura, cada estudante representará a família em forma de desenho, criando uma legenda para explicar a organização familiar, indicando em quais fases da vida as pessoas estão.

Exemplo:

“Esta é a família de _____. Ele (a) está com _____, que pertencem as fases da vida _____.”

Os desenhos feitos serão organizados no mural da sala de aula.

Recursos didáticos:








- Imagens impressas.
- Atividades impressas.
- Vídeo: “O que o nosso corpo faz para que a gente cresça e modifique?”.
- Livro: “É tudo família!: sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do papai e outros parentes”.

Avaliação:

- A avaliação será realizada por meio da participação dos (as) estudantes nas discussões propostas e pelas atividades entregues ao final do encontro.

Anexos:

QUADRO 1- IMAGENS UTILIZADAS NA PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL E NA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

<p>FIGURA 1: FETO NA BARRRIGA DA MÃE</p>  <p>FONTE: Tulipa Baby (2016)</p>	<p>FIGURA 2: BEBÊ</p>  <p>FONTE: The Local (2017)</p>
<p>FIGURA 3: CRIANÇAS</p>  <p>FONTE: Criança segura Brasil (2019)</p>	<p>FIGURA 4: ADOLESCENTES</p>  <p>FONTE: Istock Photo (2013)</p>
<p>FIGURA 5: HOMEM ADULTO</p>  <p>FONTE: Vivace Saúde do Homem (2015)</p>	<p>FIGURA 6: MULHER ADULTA</p>  <p>FONTE: Claudia (2018)</p>
<p>FIGURA 7: IDOSOS</p>  <p>FONTE: Uol (2017)</p> <p>FONTE: A autora (2019)</p>	

QUADRO 2 – TABELA UTILIZADA NA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

FASES DA VIDA	CARACTERÍSTICAS
FETO	
BEBÊ	
INFÂNCIA	
ADOLESCÊNCIA	
ADULTA	
IDOSA	

FONTE: A autora (2019)

REFERÊNCIAS

ADOLESCENTES. 2013. 1 fotografia, color. Disponível em: <<https://www.istockphoto.com/br/foto/jovem-adolescente-negra-estudante-masculino-segurando-livros-africana-pessoas-gm178466663-24692634>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BEBÊ. 2017. 1 fotografia, color. Disponível em: <<https://www.thelocal.dk/20170609/having-a-baby-in-denmark-your-questions-answered>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CRIANÇAS. 2019. 1 fotografia, color. Disponível em: <<https://criancasegura.org.br/dicas/dicas-de-prevencao-10-14-anos/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FETO NA BARRIGA DA MÃE. 2016. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.tulipababy.com.br/awfcartart.aspx?Art_Id=1960>. Acesso em: 28 nov. 2018.

HOMEM ADULTO. 2015. 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://vivacesaude.com.br/wp-content/uploads/2015/03/urologia-urologista-saude-masculina.jpg>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

IDOSOS. 2017. 1 fotografia, color. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2017/06/27/por-que-as-mulheres-vivem-mais-do-que-os-homens.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2018..

MAXEINER, A; KUHL, A. **É tudo família**. 1 ed. Porto Alegre: LePM editores, 2013.

MULHER ADULTA. 2018. 1 fotografia, color. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/noticias/costa-rica-vice-presidente-negra/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

O QUE O NOSSO CORPO FAZ PARA QUE A GENTE CRESÇA E MODIFIQUE.

Universidade das Crianças: Nov. 2018, 2min05s. Disponível em:

<<http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/o-que-o-nosso-corpo-faz-para-que-a-gente-cresca-e-modifique/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Conteúdo geral	Educação para Sexualidade
Turma	5º ano
Número de aulas	2 aulas
PLANO DE AULA 3	

Introdução:

Nesta aula, serão abordados aspectos da puberdade, como as mudanças corporais e emocionais associadas a ela. Além disso, serão discutidas as diferenças biológicas do corpo feminino e do corpo masculino, além dos órgãos sexuais e suas funções.

Conteúdo específico: A puberdade e os órgãos sexuais masculino e feminino.

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Conhecer o que é a puberdade e as mudanças corporais e emocionais associadas a ela.
- Diferenciar o corpo feminino e o masculino em seus aspectos biológicos.
- Identificar os órgãos sexuais bem como suas funções.
- Compreender que as pessoas se desenvolvem cada uma a seu tempo.

Problematização inicial:

O encontro iniciará com alguns questionamentos sobre a fase da vida pela qual os (as) estudantes estão passando e quais as mudanças, corporais e emocionais, que estão prestes a acontecer para alguns e que já estão acontecendo para outros.

Após essa discussão, será lido parte do livro **“O que está acontecendo comigo?”**, e, em seguida, serão propostos os seguintes questionamentos:

1. Todas as pessoas se desenvolvem na mesma idade?
2. Todas as pessoas têm o mesmo ritmo de crescimento?
3. Que fase da vida os personagens do livro estão vivendo?

Feito isso, será exibido uma imagem mostrando as principais mudanças ocorridas com a chegada da puberdade.

Organização do conhecimento:

Na organização do conhecimento, os (as) estudantes se organizarão em

duplas e receberão um desenho representando a silhueta do corpo humano, onde desenharão as mudanças corporais que aparecem com a chegada da puberdade. Os (as) estudantes irão modificar o desenho recebido, no início do encaminhamento, devido às mudanças biológicas que ocorrem nessa etapa da vida humana.

No final dessa etapa, será exibido o vídeo **“Por que o corpo da mulher é diferente do homem?”**.

Aplicação do conhecimento:

Por fim, cada dupla irá receber um quebra-cabeça do sistema sexual interno, masculino e feminino, estampados em palitos de sorvete. A partir da montagem do quebra-cabeça, será feita a explanação dos órgãos sexuais internos e de suas funções. A sugestão é promover um debate coletivo para que os (as) estudantes identifiquem a complexidade do corpo humano, e que o corpo biológico deles não é separado do corpo social e emocional. Além disso, a intenção é também refletir sobre as diferenças existentes na forma de nomear os órgãos genitais, conversando sobre a nomenclatura popular e familiar e sobre a nomenclatura científica dos órgãos escritos por eles.

Ao final desse encontro, os corpos desenhados, na primeira aula, serão disponibilizados a eles para que possam completar seus corpos com os órgãos que aprenderam até então e outros que já conheciam.

Recursos didáticos:

- Livro **“O que está acontecendo comigo?”**.
- Atividades impressas.
- Projeção de slides.
- Vídeo **“Por que o corpo da mulher é diferente do homem?”**.
- Imagens impressas em palitos de sorvete em formato de quebra-cabeça.
- Atividade realizada no papel *kraft*, na aula 1.

Avaliação:

- A avaliação será realizada por meio da participação dos (as) estudantes nas discussões propostas e pelas atividades entregues ao final do encontro.

Anexos:

QUADRO 1 – IMAGEM UTILIZADA NA PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

FIGURA 1: PUBERDADE



FONTE: Baú de Menino (2014)

FONTE: A autora (2019)

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAYLE, P; ROBINS, A. **O que está acontecendo comigo?** Tradução de: ROCHA, R. 1 ed. São Paulo: Nobel, 1984.

PUBERDADE. 2014. 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://baudem menino.com.br/e-a-puberdade-bateu-na-porta-da-minha-casa/>>. Acesso em: 29 nov. 2018

PORQUE O CORPO DA MULHER É DIFERENTE DO HOMEM? **Universidade das Crianças**: Nov. 2018, 9min09s. Disponível em: <<http://www.universidadedascrianças.org/perguntas/por-que-o-corpo-da-mulher-e-diferente-do-homem/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Conteúdo geral	Educação para Sexualidade
Turma	5º ano
Número de aulas	2 aulas
PLANO DE AULA 4	

Introdução:

Nesta aula, aspectos referentes à fecundação serão abordados. Assim como o desenvolvimento da gravidez e do bebê ao longo da gestação.

Conteúdo específico: Fecundação e gravidez.

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Compreender como ocorre a fecundação.
- Entender o período gestacional e suas fases.
- Conhecer sobre o desenvolvimento do bebê no útero materno.

Problematização inicial:

O encontro começará retomando os conhecimentos da aula anterior, organizando os (as) estudantes em círculo e fazendo a seguinte pergunta:

1. Uma criança de 9, 10 ou 11 anos pode ter um filho?

Neste momento, é importante estar atento às respostas dos (as) estudantes e acolhê-las para futuros esclarecimentos. Após isso, serão abordadas questões referentes à maturação sexual, falando também sobre os sentimentos e as emoções que fazem com que o homem e a mulher queiram ter um bebê ou não.

Organização do conhecimento:

A organização do conhecimento acontecerá com a visita ao Museu da Vida e à exposição permanente “1000 dias”, cuja intenção é entender os cuidados essenciais desde a gestação até o segundo ano de vida da criança, para que possa se desenvolver de maneira saudável.

Aplicação do conhecimento:

Na aplicação do conhecimento, retomar-se-á a visita à exposição, falando, também, de que além das condições biológicas para de se ter um bebê, outros fatores

influenciam na criação de um filho (a).

Nesse momento, os (as) estudantes ficarão à vontade para registrarem o que viram na exposição e as discussões realizadas em sala da maneira que quiseram. Podendo exercer a criatividade por meio de músicas, poemas, HQs, entre outras possibilidades.

Por fim, será lançado à turma um desafio. Cada estudante cuidará por uma semana de um ovo de galinha. Eles (as) terão que levar o ovo para qualquer lugar aonde forem, cuidando para não quebrar. Essa experiência é para que os (as) estudantes entendam e sintam, mesmo que superficialmente, a responsabilidade que é cuidar de um filho (a).

Recursos didáticos:

- Aula de campo no museu da vida – “Exposição “1000 dias”.
- Folhas A4.
- Ovos de galinha.

Avaliação:

- A avaliação será realizada por meio da participação dos (as) estudantes nas discussões propostas e pelas atividades entregues ao final do encontro.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Conteúdo geral	Educação para Sexualidade
Turma	5º ano
Número de aulas	2 aulas
PLANO DE AULA 5	

Introdução:

Nesta aula, serão discutidos os conceitos de prevenção e proteção com o nosso corpo.

Conteúdo específico: Prevenção e proteção do corpo; Higiene corporal; Infecções Sexualmente Transmissíveis; Métodos contraceptivos e preservativos.

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Compreender como a higiene corporal mantém o nosso corpo livre de doenças.
- Perceber que doenças podem ser transmitidas por meio do contato sexual.
- Compreender que existem métodos contraceptivos e preservativos para se evitar a gravidez e o contágio de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).
- Conhecer as vacinas existentes e que podem combater as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).
- Entender que as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) não são, muitas vezes, perceptíveis sem um exame laboratorial e que sua transmissão pode ocorrer entre várias pessoas.

Problematização inicial:

A problematização inicial começará com a retomada do desafio do OVO, cuja proposta era que os (as) estudantes cuidassem do ovo, perguntando a eles (as) como foi essa experiência.

Após isso, serão feitas as seguintes reflexões acerca de como podemos proteger o nosso corpo:

1. De qualquer maneira podemos cuidar do nosso corpo?

A partir das respostas dos (as) estudantes, a professora/pesquisadora direcionará a aula para a higiene pessoal e a prevenção.

2. Como posso me proteger de doenças?

Organização do conhecimento:

Nesta etapa, será proposto um jogo de tabuleiro no qual aparecerão várias situações cujas pessoas precisavam se proteger, desde passar protetor solar no corpo, lavar os órgãos sexuais externos da maneira adequada até o uso de preservativos nas relações sexuais.

Posteriormente, ler-se-á o texto **“Prevenção nunca é demais”**, da revista Ciência hoje das Crianças, o qual fala sobre a importância da vacina do HPV. A partir da leitura, sinalizar-se-á que as doenças também podem ser transmitidas pelo contato sexual, são as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Nesse momento, também serão abordados os métodos de prevenção que existem, como, por exemplo, a camisinha para as doenças; e os métodos anticoncepcionais.

Nessa parte da aula, é interessante uma parceria com algum enfermeiro (a) ou médico (a) do Posto de Saúde para que os (as) estudantes possam fazer perguntas referentes ao tema e aprendam a ter confiança nesses profissionais.

Aplicação do conhecimento:

Na aplicação do conhecimento, realizar-se-á uma dinâmica para problematizar a importância da prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). O objetivo é que os (as) estudantes analisem e reflitam sobre as IST, que são um dos principais fatores de vulnerabilidade na adolescência.

Para a realização da dinâmica, serão necessários copinhos plásticos, extrato de repolho roxo, vinagre e água. A professora/pesquisadora, ao coordenar a dinâmica, deverá colocar sobre a mesa os copinhos plásticos, alguns contendo somente água e outros uma solução diluída de vinagre.

A professora/pesquisadora irá propor aos (às) estudantes que cada um (a) pegue um copo, fazendo a analogia de que cada copo representa o corpo de um adulto que se relaciona sexualmente com diferentes pessoas, ato representado pela mistura do conteúdo dos líquidos entre os copos dos (as) estudantes.

Em um dado momento da dinâmica, cada estudante, com seu copo, receberá algumas gotas de extrato de repolho roxo, um indicador ácido-base, que resulta na mudança da coloração da solução nos copinhos que continham vinagre (ácido acético).

Os copos, que apresentarem coloração rosa, representam os indivíduos que

foram infectados com algum tipo de IST.

A partir da dinâmica, será feita uma reflexão sobre a necessidade da prevenção e do cuidado que deve haver em relação as IST. Alguns questionamentos podem ser feitos:

1. Uma pessoa conhece o estado de saúde do parceiro sexual pela aparência física?
2. Se a pessoa não conhece, como se envolver sem correr risco?

Para finalizar a aula, após a dinâmica, serão distribuídos quadros para serem completados em grupos. Serão deixadas lacunas para que sejam preenchidas espontaneamente. É importante reforçar o entendimento das fases da vida nas quais, socialmente, espera-se que as atividades ocorram. Nesse sentido, a atividade posiciona a prática sexual (o uso da camisinha) como uma possibilidade adulta (e não da infância).

É necessário discutir todas as situações com os (as) estudantes, destacando os enunciados com ênfase. Nessa etapa da aula, aparecerão imagens que levarão os (as) estudantes à discussão sobre o abuso sexual.

Recursos didáticos:

- Jogo de tabuleiro.
- Texto: “Prevenção nunca é demais”.
- Copinhos plásticos.
- Extrato de repolho roxo.
- Vinagre.
- Água.
- Atividades impressas.

Avaliação:

- A avaliação será realizada por meio da participação dos (as) estudantes nas discussões propostas e pelas atividades entregues ao final do encontro.

Anexos:

QUADRO 1 – TEXTO UTILIZADO NA ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

PREVENÇÃO NUNCA É DEMAIS

Pouca gente gosta de tomar injeção. Por outro lado, enfrentar o medo da agulha é muito importante para nos protegermos contra várias doenças. Sabendo disso, a revista Ciência Hoje das Crianças anunciou que uma nova vacina foi incluída no Calendário Nacional de Vacinação. Ela previne contra o vírus do Papiloma Humano, mais conhecido por sua sigla em inglês: HPV.

Em princípio, o público-alvo das campanhas de vacinação contra HPV, no Brasil, serão as meninas de 10 e 11 anos. No futuro, as campanhas poderão incluir também os meninos e crianças mais velhas.

Transmitido de uma pessoa a outra pelo contato sexual, o HPV causa lesões ou verrugas e pode gerar câncer nos órgãos reprodutivos. “A infecção é muito comum e nem sempre leva ao câncer”, explica a médica Maria da Glória Carvalho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Porém, como não se sabe ainda por que algumas pessoas desenvolvem câncer e outras não, o melhor é não deixar o vírus se instalar.

No homem, o HPV pode causar câncer no pênis e, na mulher, no colo do útero. Este último é o que mais preocupa os médicos: representa a quarta maior causa de mortes entre as mulheres brasileiras. Por isso, a campanha de vacinação contra o HPV é direcionada a meninas de 9 a 14 anos, e meninos de 10 a 14 anos. A escolha dessa faixa etária tem um motivo importante – a vacina é mais eficaz em quem ainda não iniciaram a vida sexual e, portanto, não teve contato com o HPV.

Aqui, no Brasil, a vacina importada contra o HPV já vinha sendo oferecida pela rede particular de saúde, com um preço bastante salgado – cada dose custava cerca de 300 reais. Agora, o imunizante terá produção nacional, no Instituto Butantan, o que vai baratear os custos e permitir que ele seja distribuído gratuitamente nos postos de vacinação.

FONTE: Ciência Hoje das Crianças (2013)

REFERÊNCIAS

CIENCIA HOJE DAS CRIANÇAS. **Prevenção Nunca é Demais**. 10 de julho de 2013. Disponível em: <<http://chc.org.br/prevencao-nunca-e-demais/>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Conteúdo geral	Educação para Sexualidade
Turma	5º ano
Número de aulas	2 aulas
PLANO DE AULA 6	

Introdução:

O Brasil vem passando por um aumento nas notificações gerais de violências sexuais contra crianças e adolescentes. E, sendo a Escola uma instituição social, cuja função é o ensino e a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento integral do indivíduo, faz-se imperativo promover ações de prevenção que trabalhem com temas que envolvam o conhecimento do corpo e o autocuidado.

Conteúdo específico: Abuso Sexual

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Compreender que o abuso sexual é crime.
- Diferenciar toques de carinho de toques abusivos.
- Conhecer os canais de denúncia contra o abuso sexual infantil.
- Instruir-se de maneiras de se proteger contra o abuso sexual infantil.

Problematização inicial:

Na problematização inicial, retomar-se-á a aula anterior, perguntando à turma o que significa a palavra “proteção”. Todas as respostas serão acolhidas. Posterior a isso, será proposta a realização do jogo Gato e Rato, cujo objetivo é proteger o Rato da perseguição do Gato. Será pedido aos (às) estudante que formem um círculo e deem as mãos. Juntos, escolham uma criança para representar o Gato, o qual ficará do lado de fora do círculo; e uma outra criança que será o Rato, o qual ficará dentro do círculo.

O círculo é a proteção para o Rato e deverá se movimentar, a fim de impedir que o Gato entre. Para isso, as crianças devem se juntar e/ou se afastar, abaixando-se ou ficando em pé, utilizando o tempo todo o corpo na brincadeira, sem desmanchar o círculo ou soltar as mãos. Se o Gato entrar, devem abrir espaço para impedi-lo de sair e para que o Rato fuja.

É necessário definir o tempo de um minuto de perseguição para depois trocar

os participantes. Se possível, repetir a brincadeira até que todos os (as) estudantes tenham participado. Ao final, é importante discutir as estratégias que a turma utilizou para proteger o Rato e a esperteza dele ao fugir. Ressalte que o Rato precisa ser rápido e estar atento para se autoproteger, caso a proteção do círculo não funcione.

É fundamental oportunizar, de maneira equilibrada, a participação de meninas e de meninos nos dois papéis. Se acontecer de a barreira do círculo falhar, muitas vezes, convidar a turma para pensar em estratégias para melhorar a proteção, como agrupar crianças mais altas ou mais baixas. Isso é muito importante para que elas aprendam a solucionar os problemas com os quais podem se deparar.

Organização do conhecimento:

A organização do conhecimento começará com a exibição do vídeo **“Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual | 11 sentimentos”**. Após assistir ao vídeo, a turma será convidada a fazer a dinâmica das “Luzinhas”. Os (as) estudantes serão organizados em círculos. Cada estudante receberá uma placa de positivo e outra de negativo. No quadro, serão coladas lâmpadas com frases ou imagens indicando atitudes de autoproteção. Em uma caixa, estarão frases representando situações inadequadas, ou de risco, e situações que não oferecem risco. A ideia é que as crianças consigam julgar a situação apresentada, levantando as plaquinhas, mostrando positivo ou negativo, de acordo com o julgamento que fizerem.

Uma situação, de cada vez, deve ser tirada e lida em voz alta. Os (as) estudantes devem avaliar a situação, julgando-a por meio da plaquinha. Em caso de respostas equivocadas, é oportuno explicar por que a situação representa ou não algum risco. No caso de situações que oferecem risco, é solicitado a um (uma) estudante que indique a lâmpada (luzinha) que orienta sobre o que fazer naquela situação.

Alguns exemplos de frases que podem ser utilizadas para as lâmpadas:

1. Saia de perto!
2. Corra para longe!
3. Peça ajuda!
4. Conte a alguém em que você confia!
5. Afaste a mão da pessoa!
6. Diga não!

7. Peça a alguém que ligue para o Disque 100 e conte o que aconteceu.
8. Diga que não gosta deste tipo de brincadeira.
9. Peça a alguém que avise o Conselho Tutelar.
10. Não se exponha na internet.
11. Proteja a sua imagem.

Algumas frases que representam situações negativas:

1. Uma pessoa desconhecida lhe oferece um doce.
2. Um estranho convida você para entrar no carro dele.
3. Alguém toca suas partes íntimas e pede a você que não conte a ninguém.
4. Uma vizinha quis que você entrasse sozinho na casa dela.
5. Um amigo da sua família obriga você a se sentar no colo dele.
6. Um adulto, que você não conhece, pede a você que mande uma foto.
7. Uma pessoa conhecida pede a você que mande uma foto de maiô, biquíni ou sunga.
8. Seu (sua) professor (a) lhe mostrou umas fotos que não são adequadas para sua idade.
9. Seu (sua) tio (a) faz carinhos que você não gosta.
10. Na escola, alguém fez uma brincadeira que deixou você muito triste ou nervoso.
11. Você foi ameaçado por uma pessoa e ficou com medo de contar a alguém.
12. Uma pessoa conhecida tocou suas partes íntimas e proibiu você de contar a alguém.

As respostas devem ser acolhidas, reforçando as orientações principais.

Aplicação do conhecimento:

Para finalizar o encontro, na aplicação do conhecimento, será exibido o vídeo **“Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual | 08 Denúncia”**.

Após a exibição, será necessário relembrar os (as) estudantes da importância de saber o que é violência sexual, reforçando a importância de vencer o medo ou a vergonha e, em caso de abuso ou violência sexual contar a situação a alguém em quem se confie.

Finalizadas a apresentação do vídeo e as discussões propiciadas, os (as) estudantes serão convidado (as) a realizar uma campanha de conscientização sobre

violência sexual contra crianças e adolescentes e sua prevenção. Para isso, podem ser elaborados 9as):

- Esquetes teatrais usando situações criadas pela turma.
- Produção de cartazes para serem afixados na escola e em outros lugares da comunidade com atitudes protetivas, voltados para crianças e adolescentes.
- Produção de cartazes com mensagens de respeito à diversidade, valorização da igualdade entre meninos e meninas, empoderamento de meninas, entre outras.
- Exposição de materiais elaborados durante as atividades e leitura dramática dos livros lidos durante as aulas.
- Produção de cartões com atitudes protetivas, por exemplo, em formato de lâmpadas para distribuição entre crianças e adolescentes.
- Distribuição de pôsteres oficiais disponibilizados por órgãos públicos.
- Elaboração e exposição de mapa indicando a localização do Conselho Tutelar ou do órgão responsável pela proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência.

Recursos didáticos:

- Brincadeira “gato e rato”.
- Vídeo **“Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual | 11 sentimentos”**.
- Atividades impressas.
- Vídeo **“Defenda-se: autodefesa de crianças contra a violência sexual | 08 Denúncia”**.
- Cartolinas brancas, folhas A4 e outros materiais.

Avaliação:

- A avaliação será realizada por meio da participação dos (as) estudantes nas discussões propostas e pelas atividades entregues ao final do encontro.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEFENDA-SE: AUTODEFESA DE CRIANÇAS CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL | 08
DENÚNCIA. Grupo Marista. **Youtube**: Out. 2015, 2min40s. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=JA5poqqOx9o&list=PLrl6B1Ndk3huxnQYUSKtGwX9zuUMGihoo&index=8>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DEFENDA-SE: AUTODEFESA DE CRIANÇAS CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL | 11
SENTIMENTOS. Grupo Marista. **Youtube**: Mai. 2018, 2min22s. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g&list=PLrl6B1Ndk3huxnQYUSKtGwX9zuUMGihoo&index=12>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por nós, Leonir Lorenzetti e Fernanda Fernandes respectivamente professor/orientador e aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná a participar de um estudo intitulado “A educação sexual nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática”. O estudo justifica-se pela necessidade de pesquisar as contribuições de uma sequência didática que é um conjunto de atividades interligadas para tornar mais eficiente o processo de aprendizado, sobre a temática Educação Sexual especificamente na turma do 5º ano.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar como uma sequência didática, aplicada nas aulas de Ciências, pode contribuir para a discussão da temática Educação Sexual.

b) Caso o/a senhor/senhora autorize a participação do(a) menor nesta pesquisa, será necessário participar das atividades oferecidas nas aulas de Ciências, no período normal de aula, realizando atividades previamente estabelecidas pelos pesquisadores, não havendo qualquer ônus e demanda de tempo extra para as atividades.

c) Para tanto, é necessário comparecer normalmente no Centro de Educação Integral Expedicionário, Rua Baldur Magnus Grubba, 2443 - Novo Mundo, Curitiba - PR, 81310-400, para a participação das atividades, que levarão aproximadamente seis semanas.

d) É possível que o(a) menor experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao cansaço típico dessas atividades, bem como o constrangimento referente às gravações de áudio que serão realizadas.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de natureza física, como pequenos acidentes (quedas, batidas, tropeços) inerentes às aulas, além de possível constrangimento.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são preparar o(a) menor para o exercício da cidadania, oportunizando reflexões críticas sobre questões relacionadas a sexualidade, da prevenção ao abuso sexual infantil e da gravidez indesejada na adolescência. Além da necessidade de controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), das grandes discussões e repercussão voltada às questões de gênero e, ainda, na formação de sujeitos que desenvolvam na fase adulta uma vida sexual saudável.

g) O pesquisador Leonir Lorenzetti, responsável por este estudo poderá ser localizado no Centro Politécnico, Edifício da Administração, 4º andar – Jardim das Américas, Curitiba – PR, CEP 81.531-970, Caixa postal 19081, (41) 3361-3696 no horário comercial e-mail leonirlorenzetti22@gmail.com. Do mesmo modo, a aluna do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná, Fernanda Fernandes, também responsável por este estudo poderá ser localizada na Rua Baldur Magnus Grubba, 2443 - Novo Mundo, Curitiba - PR, CEP 81310-400, (41) 3248-2030, e-mail: ferfernandes.26@gmail.com, no período da manhã para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) menor possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal	Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE	Parecer CEP/SD-PB nº 31967-92
Orientador	na data de 15/05/2019

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR/CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

h) A participação do (a) menor neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Professores e alunos da Universidade Federal do Paraná. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do (a) menor seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – atividades, imagens e vídeos - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (incinerado) ao término do estudo, dentro de dois anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como materiais relativos às aulas não são de sua responsabilidade do (a) senhor (a) e não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do (a) menor.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do (a) menor, e sim um código.

m) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre os direitos do (a) menor como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), não autorizo (), o uso de áudio e atividades realizadas nas aulas de Ciências, do(a) menor para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito para a análise dos resultados e posteriormente destruído/descartado (incinerado) ao término do estudo, dentro de dois anos.

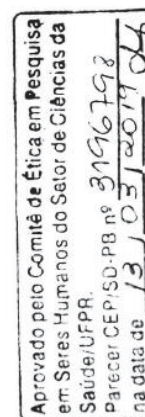
Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) menor. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) menor.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2019

ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL LEGAL

PESQUISADOR RESPONSÁVEL
OU APLICADOR DO TCLE



APÊNDICE 3 - UNIDADES DE REGISTRO

Aspectos Científicos da Educação para Sexualidade (categoria <i>a posteriori</i>)	
Subcategoria	Unidades de significado/ Fala dos (as) estudantes e da professora/pesquisadora
Anatomia	<p>A1FP1: Infelizmente, isso hoje em dia é muito comum. Os números de gravidez na adolescência vêm crescendo muitos nos últimos tempos. E essa gravidez, muitas vezes sem planejamento, pode ocasionar além de problemas físicos já que muitas vezes o corpo da jovem não está formado para receber um bebê, ocasiona também problemas emocionais, sociais, entre outros.</p> <p>A3F2: Eles parecem que tem a mesma idade que a gente, então devem ser pré-adolescentes.</p> <p>A3F3: No corpo! Alguns também tem espinhas como alguns de nós. E também tem os pêlos.</p> <p>A3F4: O corpo já não é mais de criancinha. As meninas já têm peitos.</p> <p>A3F6: É a puberdade!</p> <p>A3F7: Por que o pênis do homem fica duro?</p> <p>A3F8: Os pelos pubianos são chamados assim por quê?</p> <p>A3F9: O que é mesmo o útero? É onde o bebê fica né!?</p> <p>A3F10: Por onde entra o espermatozoide do homem no corpo da mulher?</p> <p>A3F11: E o lugar do xixi? É o mesmo por onde sai o bebê? No homem é no pênis!</p> <p>A4F2: Porque nosso corpo ainda é muito pequeno né, acho que não cabe um bebê aqui.</p> <p>A4F4: Porque criança não tem útero.</p> <p>A4F5: Por causa do desenvolvimento do corpo.</p> <p>A7F3: O bebê se alimenta por aquele fio [cordão umbilical]. Como é mesmo o nome professora?</p> <p>A7F6: Tem também quando o bebê sai pela vagina [parto normal].</p>
Fisiologia	<p>A1F10: Como uma mulher pode ter filhos gêmeos?</p> <p>A1F11: Qual é o maior número de gêmeos que uma mulher pode ter?</p> <p>A1F12: Mas professora, elas[as colegas gêmeas] são diferentes mas eu conheço gêmeos que são iguais!</p> <p>A1F13: Da gente mesmo ué! E da nossa família também!</p> <p>A1F14: Dos nossos pais! Por isso que dizem que sou parecido com meu pai e minha irmã com a minha mãe porque cada um pegou uma coisa</p>

	<p>[característica] deles.</p> <p>A1F17: Professora, se a mãe bebe cerveja quando está grávida significa que o bebê também está tomando cerveja?</p> <p>A1F18: E o cigarro? É a mesma coisa da cerveja?</p> <p>A1F19: Minha mãe disse que tem bebê que nasce viciado na droga, que é uma coisa muito triste porque a mãe usou maconha quando estava grávida e daí o bebê queria quando nasceu.</p> <p>A2F1: Por que as meninas fazem xixi com sangue?</p> <p>A2F2: Não é xixi com sangue. É menstruação!</p> <p>A2F3: Mens... o que? É aquilo que elas têm? A TPM (Tensão Pré Menstrual)?</p> <p>A2F5: É quando já podem engravidar!</p> <p>A2F6: Mas esse sangue é para sempre? Quer dizer, nunca mais para?</p> <p>A2F7: E o homem? Eu sei que não menstrua mas...ah, deixa quieto. Quando sabe que pode ser pai?</p> <p>A3F1: Cada pessoa tem um tempo, igual quando a gente aprende a ler.</p> <p>A3F3: No corpo! Alguns também tem espinhas como alguns de nós. E também tem os pelos.</p> <p>A3F4: O corpo já não é mais de criancinha. As meninas já têm peitos.</p> <p>A3F5: No livro também fala da menstruação então eles só podem estar na adolescência.</p> <p>A3F6: É a puberdade!</p> <p>A3F7: Por que o pênis do homem fica duro?</p> <p>A3F10: Por onde entra o espermatozoide do homem no corpo da mulher?</p> <p>A4F5: Por causa do desenvolvimento do corpo.</p> <p>A4F10: Porque algumas mulheres não podem ter filho (a)?</p> <p>A4F12: A mulher pode engravidar sem ter menstruado ainda?</p> <p>A4F14: Como os bebês respiram? E como eles comem quando estão na barriga da mãe?</p> <p>A4F15: É verdade que a água que a mãe toma vira leite para o bebê?</p> <p>A5F1: Meu Deus! Minha mãe me acordou de madrugada para cuidar do ovo que estava chorando. Mas ovo não chora! Daí eu entendi que ela queria me mostrar que um bebê chora de madrugada e que se fosse meu filho de</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>verdade eu teria que acordar para cuidar.</p> <p>A7F1: A fecundação é feita quando o espermatozoide encontra o óvulo dentro da barriga da mulher.</p> <p>A7F2: É quando o bebê é formado.</p> <p>A7F3: O bebê se alimenta por aquele fio [cordão umbilical]. Como é mesmo o nome professora?</p> <p>A7F4: Tudo que a mãe come passa pro bebê. Se a mãe como bolo tudo aquilo de bom do bolo vai pro bebê mas também tem as coisas ruins que é quando a mãe bebe ou fuma.</p> <p>A7F5: Aquele que corta a barriga mãe [parto cesariana] e daí o bebê sai.</p> <p>A7F6: Tem também quando o bebê sai pela vagina [parto normal].</p> <p>A7F7: O bebê deve mamar e comer.</p>
Subcategoria	Unidades de significado/ Fala dos (as) estudantes e da professora/pesquisadora
Respeito às diferenças	<p>A1F6: Ela é feia!</p> <p>A1F7: Meu nome é Maria e tenho 10 anos. Sou filha do Pedro e da Joana. Gosto de estudar de ver vídeos no Youtube e de mexer no celular. Não gosto de acordar cedo e de fazer tarefa de casa. Sou um pouco tímida.</p> <p>A1F8: Meu nome é João. Tenho 10 anos. Moro com meus pais: Sonia e Miguel e com meus irmãos: Matheus e Mario. Gosto de jogar futebol e de andar de bicicleta. E não gosto de cebola.</p> <p>A1F9: Sou a Fabia e tenho 9 anos. Gosto de chocolate e não gosto de salada. Meus pais se chamam Carlos e Patrícia. Minha irmã é muito chata, ela se chama Bruna.</p> <p>A3F1: Cada pessoa tem um tempo, igual quando a gente aprende a ler.</p> <p>A4F11: Meu irmão nasceu com uma deficiência física. Minha mãe precisa cuidar dele toda hora. Eu ajudo também.</p>
Crenças e Tabus	<p>A1F13: Da gente mesmo ué! E da nossa família também.</p> <p>A1F14: Dos nossos pais! Por isso que dizem que sou parecido com meu pai e minha irmã com a minha mãe porque cada um pegou uma coisa [característica] deles.</p> <p>A1F15: Professora, ele tá pelado!</p> <p>A1F16: Ui, que nojo!</p> <p>A1F19: Minha mãe disse que tem bebê que nasce viciado na droga, que, é uma coisa muito triste porque a mãe usou maconha quando estava grávida e daí o bebê queria quando nasceu.</p> <p>A2F3: Mens... o que? É aquilo que elas têm? A TPM (Tensão Pré menstrual)?</p>

	<p>A2F4: Minha mãe disse que é quando a menina fica mocinha.</p> <p>A2F7: E o homem? Eu sei que não menstrua mas...ah, deixa quieto. Quando sabe que pode ser pai?</p> <p>A4F1: Não! Porque somos muito novos.</p> <p>A4F2: Porque nosso corpo ainda é muito pequeno né, acho que não cabe um bebê aqui.</p> <p>A4F3: Mas eu já vi uma menina da minha idade que ficou grávida. Então não é porque o corpo é pequeno, é porque ainda somos novos.</p> <p>A4F6: Porque somos muito novos né, até para namorar.</p> <p>A4F7: Porque não somos casados. Para ter filho precisa casar.</p> <p>A4F8: Porque, eu acho, que ainda estamos estudando, quem vai ficar com o bebê? Também não temos dinheiro.</p> <p>A4F9: Não sei. Acho que é porque a gente é criança e criança não faz nada disso [relação sexual].</p> <p>A4F13: Se eu tiver um filho a minha mãe cuida dele pra mim!</p> <p>A4F15: É verdade que a água que a mãe toma vira leite para o bebê?</p> <p>A4F16: Por que as mulheres têm vontade de comer coisas estranhas quando estão grávidas?</p> <p>A7F4: Tudo que a mãe come passa pro bebê. Se a mãe como bolo tudo aquilo de bom do bolo vai pro bebê mas também tem as coisas ruins que é quando a mãe bebe ou fuma.</p>
Prevenção e saúde	<p>A1F20: Professora, você sabia que eu conheço uma menina que está grávida aos 16 anos?</p> <p>A1FP1: Infelizmente, isso hoje em dia é muito comum. Os números de gravidez na adolescência vêm crescendo muitos nos últimos tempos. E essa gravidez, muitas vezes sem planejamento, pode ocasionar além de problemas físicos já que muitas vezes o corpo da jovem não está formado para receber um bebê, ocasiona também problemas emocionais, sociais, entre outros.</p> <p>A1F21: E assim, professora, tem risco de ficar grávida quando a camisinha rasga?</p> <p>A4F3: Mas eu já vi uma menina da minha idade que ficou grávida. Então não é porque o corpo é pequeno, é porque ainda somos novos.</p> <p>A5F1: Meu Deus! Minha mãe me acordou de madrugada para cuidar do ovo que estava chorando. Mas ovo não chora! Daí eu entendi que ela queria me mostrar que um bebê chora de madrugada e que se fosse meu filho de verdade eu teria que acordar para cuidar.</p> <p>A5F2: Eu quebrei meu ovo, professora! Já imaginou se eu tivesse um filho? Acho que ele ia morrer [risada].</p> <p>A5F3: Eu tinha que levar o ovo pra todos os lugares, não aguentava mais! Teve um dia que eu tive que ir na casa da minha vó e levar ovo porque você</p>

	<p>disse que não podia deixar ele sozinho. A sorte é que minha vó cuidou do ovo para eu poder brincar.</p> <p>A5F4: Eu conheço uma menina que teve que parar de estudar porque ficou grávida muito nova. Ela não podia mais sair e nem brincar na rua. Agora o bebê já tem mais de 1 ano e ela voltou pra escola, mas quando o bebê fica doente ela não pode ir. Deve ser muito ruim isso, né?!</p> <p>A5F5: Minha mãe sempre me leva no posto para tomar as vacinas. Vou pedir para ela me levar tomar essa também.</p> <p>A5F6: A vacina do HPV dói?</p> <p>A5F7: Que horror, professora! Essa doença aí, o HPV, não tem como saber quem tem né!?</p> <p>A5F8: Mas eu nem fiz nada com o meu copinho, só troquei com a Maria e meu copo ficou rosa.</p> <p>A7F7: O bebê deve mamar e comer.</p> <p>A7F8: Trocar a fralda e dar banho.</p> <p>A7F9: Não deixar o bebê sozinho.</p>
Proteção	<p>A4F6: Porque somos muito novos né, até para namorar.</p> <p>A4F9: Não sei. Acho que é porque a gente é criança e criança não faz nada disso [relação sexual].</p> <p>A6F1: É proteger. Cuidar de uma pessoa.</p> <p>A6F2: É quando alguém cuida da gente. Ele tá dando proteção.</p> <p>A6F3: É quando a gente se protege de alguma coisa ruim.</p> <p>A6FP2: Na brincadeira vocês precisavam proteger o rato, impedindo que o gato entrasse no círculo. Isso é proteção! Mas também é proteção quando sabemos nos proteger de coisas que podem fazer muito mal a nós. Alguém já ouviu falar em abuso sexual?</p> <p>A6F4: Sim, é quando um adulto fica mexendo nas partes íntimas de uma criança.</p> <p>A6F5: Minha mãe já falou que se alguém quiser mexer comigo é pra eu falar pra ela u para algum adulto que estiver por perto.</p>